

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu  
Odsjek za kroatistiku  
Katedra za hrvatski standardni jezik

Zagreb, srpanj 2015.

**STAVOVI ŠPANJOLSKIH INOJEZIČNIH UČENIKA  
PREMA STRATEGIJAMA UČENJA HRVATSKE GRAMATIKE**  
**DIPLOMSKI RAD**  
8 ECTS-a

**Studentica:**

Ivana Duvnjak

**Mentorica:**

prof. dr. sc. Zrinka Jelaska

## SAŽETAK

Hrvatski i španjolski jezik pripadaju dvjema različitim jezičnim porodicama i jasno je da će između njih postojati određene razlike. Te su razlike vidljive već u abecedi, u izgovoru glasova, morfološkom ustroju jezika te u značenju riječi.

Budući da se gramatika gotovo univerzalno smatra najtežim dijelom učenja i usvajanja bilo kojega jezika, postoje razne strategije vezane isključivo s tim područjem koje olakšavaju njegovo usvajanje. U ovome je radu korištena podjela na strategije aktivnoga učenja, strategije pamćenja, društvene i vizualne strategije te strategije pregleda neovisne o gramatici. Uporaba strategija pri učenju gramatike korisna je jer utječe i na razvoj gramatičke kompetencije učenika. Učenici tako postaju sposobni prepoznati gramatičke resurse nekoga jezika te koristiti se njima.

Ciljevi istraživanja bili su utvrditi koje dijelove gramatike hrvatskoga jezika učenici kojima je materinski jezik španjolski smatraju najtežima te ispitati njihove stavove o tome kojim se strategijama koriste kada uče gramatiku hrvatskoga jezika. Istraživanje je provedeno među učenicima hrvatskoga jezika kojima je materinski jezik španjolski da bi se utvrdili njihovi stavovi o tome koji su im dijelovi hrvatske gramatike teški, a koji laki te se tražilo da ocijene kojim se strategijama pri učenju gramatike koriste.

## SADRŽAJ

1.	UVOD .....	4
2.	USPOREDBA HRVATSKOGA I ŠPANJOLSKOGA JEZIKA .....	6
2.1.	Pisanje znakova .....	8
2.1.1.	Slovo.....	8
2.1.2.	Slovopis .....	9
2.1.3.	Abeceda.....	9
2.1.4.	Abecedno slovo .....	10
2.2.	Izgovor glasova.....	12
2.3.	Morfologija .....	14
2.4.	Red riječi.....	16
2.5.	Značenje riječi .....	16
3.	PROCES UČENJA I USVAJANJA STRANOGA JEZIKA .....	17
4.	STRATEGIJE USVAJANJA STRANOGA JEZIKA .....	20
4.1.	Strategije učenja gramatike stranoga jezika .....	24
4.2.	Kompetencije učenika pri usvajanju stranoga jezika.....	30
5.	GRAMATIKA U NASTAVI – POVIJESNI PREGLED .....	33
5.1.	Tradicionalna metoda .....	34
5.2.	Izravna metoda .....	34
5.3.	Situacijska metoda.....	35
5.4.	Audiolingvalna metoda.....	35
5.5.	Kognitivna revolucija .....	35
6.	STAVOVI ŠPANJOLSKIH UČENIKA HRVATSKOGA JEZIKA .....	37
6.1.	Ciljevi istraživanja .....	37
6.2.	Metodologija istraživanja .....	38
6.2.1.	Sudionici.....	38
6.2.2.	Tijek istraživanja i instrumenti.....	39
6.3.	Rezultati.....	40
6.3.1.	Teške i(li) lake kategorije hrvatskoga jezika.....	40
6.3.2.	Strategije aktivnoga učenja gramatike .....	41
6.3.3.	Strategije pamćenja gramatike .....	46
6.3.4.	Društvene strategije učenja gramatike .....	48
6.3.5.	Vizualne strategije učenja gramatike .....	50
6.3.6.	Strategije pregleda neovisne o gramatici .....	52
7.	ZAKLJUČAK .....	54
8.	POPIS LITERATURE .....	55
9.	DODATAK: Primjer istraživanja na hrvatskome i španjolskome jeziku .....	59

## 1. UVOD

Usvajanje stranoga jezika vrlo je složeno te izaziva zanimanje mnogih lingvista i profesora, ponajviše u zadnjih nekoliko desetljeća. Unatoč povećanom zanimanju, mnogo toga nije do kraja razjašnjeno, a nemali broj područja usvajanja jezika nije dovoljno istražen ni objašnjen. Jedno je od takvih područja i gramatika. Gramatika već tradicionalno predstavlja učenicima najveći problem pri ovladavanju stranim jezikom zbog svoje sveobuhvatnosti i svojega opiranja bilo kakvom pokušaju univerzalnoga usustavljanja. Naravno, to ne znači da gramatike određenoga jezika nemaju pravila, već da se upravo kroz nju najbolje vidi koliko je jezik živ i neovisan te podložan promjenama.

Na samome će se početku ukratko definirati nekoliko ključnih pojmova za razumijevanje ovoga rada. Riječ je o pojmovima koji se često upotrebljavaju, a čija se značenja nerijetko miješaju. To su prvi/materinski jezik (J1), ini jezik, drugi jezik (J2) i strani jezik.

**Prvi ili materinski jezik** usvaja se u društvu u kojemu osoba živi te ga svi mogu naučiti i koristiti se njime kao glavnim jezikom sporazumijevanja u zajednici, osim ako im to onemogućuje kakav nedostatak, poput gluhoće ili određene okolnosti (Jelaska, 2012: 19). Na materinskome jeziku nije potrebno učiti slušati i govoriti jer ga djeca usvajaju „na temelju svojih urođenih sposobnosti i jezičnoga iskustva u izravnome sporazumijevanju“ (Jelaska, 2012: 19). Osoba može imati više od jednoga materinskoga jezika ako odrasta u okolini u kojoj se dva ili više jezika podjednako upotrebljavaju, iako u ovome slučaju postoji mogućnost da jednim ipak ovlada nešto bolje nego drugim (Jelaska, 2012: 20-4). Materinski se jezik usvaja spontano i nenamjerno.

Pod pojmom **ini jezik** razumije se bilo koji usvojeni jezik koji nije materinski (strani, drugi, nasljedni) (Jelaska, 2012: 19). Ovladavanje inim jezikom ima određene sličnosti s usvajanjem materinskoga, ali se po mnogočemu ovi procesi razlikuju. Glavna razlika između materinskoga i inoga jezika jest činjenica da učenici „koji uče neki jezik kao ini u pravilu imaju veće svjesno od izravnoga znanja. Naime, oni ne posjeduju izravno znanje jezika kojim ovladavaju, nego svjesno znanje trebaju automatizirati“ (Jelaska, 2012: 25). Drugim riječima, učenici inoga jezika oslanjaju se na prethodno znanje o jeziku, bilo o materinskome bilo o nekome drugome jeziku koji su već naučili, kako bi ovladali novim jezikom i u tome procesu moraju automatizirati pravila jezika koji uče.

**Drugi je jezik** jezik širega društva kojim se najčešće ovladava nakon usvojenih osnova materinskoga ili kasnije, a tomu su jeziku govornici nešto manje izloženi. Sustavno mu postaju izloženi tek ulaskom u školu.

**Strani se jezik** uči u školi ili na tečajevima nakon što osoba već usvoji materinski.

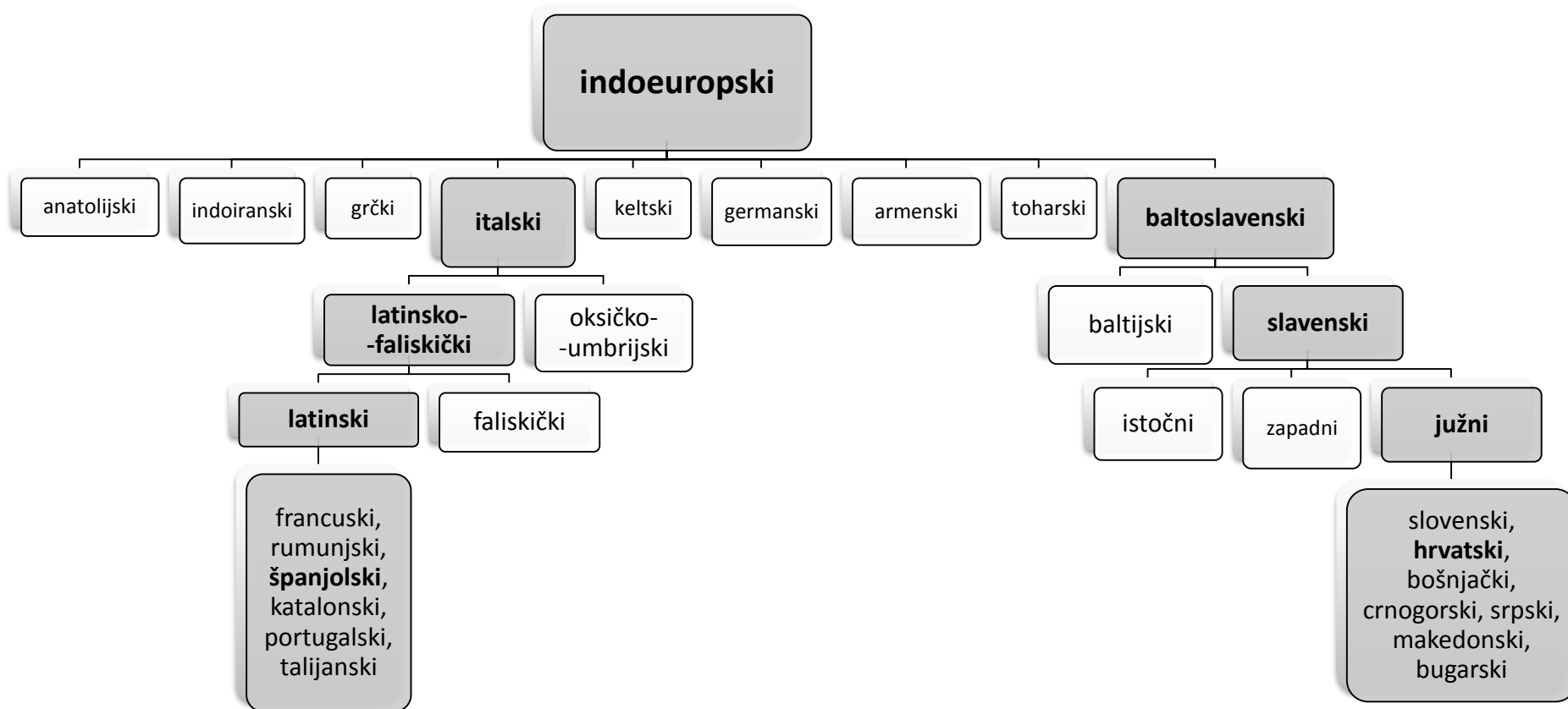
Glavna je razlika između učenja materinskoga i učenja inoga jezika u tome što se materinski jezik uči spontano i nesvjesno; za usvajanje je dovoljna samo izloženost jeziku te spontano sudjelovanje u komunikaciji. Čak se i u formalnome obrazovanju pri učenju materinskoga jezika ponajviše oslanja na jezični osjećaj učenika i intuitivno znanje. S druge strane, učenje inoga jezika gotovo se uvijek odvija svjesno, tako da se učenicima pravila i norme pokušavaju eksplicitno objasniti. Na taj se način uče sve razine inoga jezika, od fonetike i fonologije, morfologije i sintakse do vokabulara.

Cilj je ovoga rada ispitati stavove učenika kojima je materinski jezik španjolski o tome koji su im dijelovi hrvatskoga jezika najproblematičniji te, pod pretpostavkom da im najviše poteškoća stvara učenje gramatike, ispitati kojim se strategijama koriste kako bi je što uspješnije savladali. Istraživanjem će se pokušati spoznati njihovi stavovi o strategijama kojima se koriste kada uče gramatiku. Kratkim će se upitnikom utvrditi koja točno područja hrvatske gramatike učenici smatraju teškima, a koja su im lakša i brže ih svladavaju. Postoji jako malo istraživanja koja povezuju dva navedena jezika, a posebice kad se govori o ispitivanju učenja hrvatskoga jezika ako su učenici govornici španjolskoga. Rezultati i spoznaje trebali bi poslužiti profesorima hrvatskoga kao stranoga jezika u pripremi nastave i u pristupu učenicima kojima je španjolski materinski jezik.

## **2. USPOREDBA HRVATSKOGA I ŠPANJOLSKOGA JEZIKA**

Hrvatski i španjolski svrstavaju se u indoeuropsku porodicu jezika. Hrvatski pripada slavenskim jezicima, a španjolski latinsko-faliskičkim jezicima (Matasović, 2008: 21). Već iz same podjele jasno je da će između njih postojati određene razlike. Iako postoje teze o vezama između slavenskih i italčkih jezika, R. Matasović (2008: 54-5) navodi samo veze slavenskoga s baltijskim, iranskim i germanskim jezicima, a napominje da se veze s italčkim teško mogu dokazati.

Na sljedećemu će se grafičkomu prikazu razjasniti iz kojih su se jezičnih porodica razvila ova dva jezika (Matasović, 2008).



Zbog različitoga podrijetla jasno je da se radi o dva različita jezika koji gramatički drugačije funkcioniraju. Do danas ne postoje detaljna usporedna istraživanja između hrvatskoga i španjolskoga jezika. Rijetki su se autori (Fernández-Coronado i Sesmilo Pina, 2006) dotaknuli te teme, ali ostali su usredotočeni na usporedbu poljskoga i španjolskoga jezika, i to u smjeru učenika španjolskoga jezika kojima je materinski jezik poljski (prema Kočman, 2011).

## 2.1. Pisanje znakova

### 2.1.1. Slovo

Pojam **slovo** jest višeznačan. Može biti „pisani znak kojim se u pismu obilježava glasnik“ (Jelaska i Musulin, 2011: 213). R. Simeon (1969) navodi da je slovo grafički materijalni znak koji se može opaziti očima, alfabetski znak koji se rabi sam ili u kombinaciji s drugim znakovima da bi se označio fonem ili skupina fonema. Slovo može, ali i ne mora uključivati dijakritičke znakove. Većina se slova u hrvatskome i španjolskome sastoje od jednoga sljedbenoga lika, jednočlana su pa se zovu jednoslovi, a slova od dvaju ili više dijelova, tj. višeslova ima jako malo. „Slovo može biti određeno odnosom prema glasnicima koje predstavlja bez obzira na to imaju li razlikovnu ulogu“ (Jelaska i Musulin, 2011: 216). Slova mogu biti jednoglasnička, raznoglasnička i višeglasnička, a slovo može biti i bezglasničko.

Pojam **grafem** nerijetko se rabi kao istoznačnica slovu. U širem značenju slovo predstavlja najmanju grafičku jedinicu sustava pisanja nekoga jezika, a u užemu najmanji razlikovni znak nekoga sustava pisanja. Ako se slovo izjednači s grafemom, tada su slova i jednoslovi i dvoslovi i troslovi. U tome su slučaju slovo i grafem istoznačnice u značenju „lik fonema“. Ako se pod pojmom slova razumiju samo jednoslovi, tada dvoslovi i višeslovi nisu slova, nego samo grafemi. Takav stav ima Kraljevska akademija za jezik (RAE<sup>1</sup>).

“Samo su grafemi, odnosno jednosložni grafički znakovi, prava slova. Iz toga razloga sljedovi grafema koji se upotrebljavaju kako bi predstavili određene foneme, kao ch, ll, gu (ispred e, i), qu (ispred e, i) i rr, ne mogu biti dio abecede. Iako oni predstavljaju foneme (...), taj argument ne vrijedi iz modernoga poimanja slova ili grafema kao najmanjih razlikovnih jedinica grafemskoga sustava neovisno o tome predstavljaju li same po sebi

---

<sup>1</sup>Real Academia Española.



jedinicu fonološkoga sustava ili ne. (...) Promjena se sastoji u tome da se abeceda smanji na svoje temeljne sastavnice, s obzirom na to da su digrafi (dvoslovi) ionako kombinacije dvaju slova, koja su već sama po sebi uključena u navedeni inventar. Time se španjolski prilagođava ostalim jezicima s abecednim zapisom u kojima se slovima abecede smatraju samo jednosložni znakovi, iako se u svim tim jezicima rabe određene kombinacije grafema kako bi predstavili određene foneme.” (Jelaska i Musulin, 2011: 218)

Španjolci su 1994. godine iz abecede „izbacili“ dvoslove *ch* i *ll*.

Hrvatsko je shvaćanje abecede drugačije. U našoj abecedi postoje tri dvoslova, *dž*, *lj* i *nj*. U našem se jeziku slovo shvaća kao istoznačnica s grafemom u značenju „lik fonema“.

### 2.1.2. Slovopis

**Slovopis** ili grafija sustav je kojim se bilježe glasovi, tj. glasnici nekoga jezika (Jelaska i Musulin, 2011: 211). Ovaj je termin u hrvatsku lingvistiku uveo I. Škarić (1991), a smatra se prikladnijim pojmom zbog višeznačnosti samoga naziva glas (vidi poglavlje o izgovoru glasova, 2.2.) i njegovih izvedenica. Jedan se jezik može pisati različitim slovopisima; tako se hrvatski u jednome razdoblju svoje povijesti pisao čak trima, glagoljicom, ćirilicom i latinicom, no češće se slovopisi razlikuju zato što pripadaju različitim jezicima. Iz pisama nastalih iz latinskoga može se, pomoću posebnih slova, prepoznati kojim jezicima pripadaju određeni slovopisi, kao što je to slučaj sa španjolskim i hrvatskim.

### 2.1.3. Abeceda

**Abeceda** je (1) ukupnost slova u latiničkome pismu poredanih po ustaljenome redu, ali i (2) neki drugi utvrđeni sustav znakova kojima se u nekome jeziku ili sustavu bilježi svaki zaseban glas (Hrvatski jezični portal). Abecedno je redanje slova važna ljudska djelatnost ne samo za pronalaženje riječi u rječnicima, nego i u svakodnevnim pretragama. Tijekom školovanja i opismenjavanja abecednomu se položaju pojedinoga slova nekoga jezika daje status u poimanju njegovih izvornih govornika. Jedna od definicija slova usko je vezana s abecedom, a glasi: „slovo je grafem u abecednom sustavu pisanja i kao takvo osnovna jedinica svake abecede“ (Brozović, 1991; u Jelaska i Musulin, 2011: 217). Drugim riječima, svaki grafem koji se nalazi u abecedi jest slovo, a oni koji nemaju svoje mjesto u abecedi nisu slova. Upravo je u tome problem s

poimanjem slova kada se radi o različitim fonološkim sustavima dvaju jezika, kao na primjer s hrvatskim i španjolskim jezikom. Problematično je to što se u nekim abecedama navode samo temeljna slova, u nekima i temeljna i izvedena, a postoje i one u kojima se uz jednoslove navode i dvoslovi i troslovi (Jelaska i Musulin, 2011: 217).

#### **2.1.4. Abecedno slovo**

Pojam **abecednoga slova** uvodi se u članku Z. Jelaske i M. Musulin (2011: 234) kako bi se „izbjegla višeznačnost riječi slovo i kako bi se objasnio odnos prema pojmu slovo koji proizlazi iz obilježja abecede materinskoga jezika izvornih govornika“. Kada je slovo jedinica službenoga slovopisa pojedinoga jezika, ima svoje priznato članstvo u kategoriji slova i propisan redoslijed te ga izvorni govornici poimaju pravim slovom.

Ovaj je pojam potrebno uvesti kako bi se moglo razlikovati slova iz abeceda dvaju ili više jezika koji nemaju jednak položaj u svakome. Na primjer, u hrvatskome jeziku *w*, *x* i *y* nisu abecedna slova, dok u španjolskome jesu, a u španjolskome jeziku *č*, *ć*, *dž* i *lj* nisu abecedna slova, a u hrvatskome jesu.

U tablici 1 prikazat će se usporedba abeceda hrvatskoga i španjolskoga jezika. Obje su latiničke, španjolska ima 27 slova, a hrvatska 30 te se jednako pišu 22 slova. U rubnim stupcima tablice prikazana su slova po kojima se ove dvije abecede razlikuju, a u unutarnjim su navedena slova koja su istovjetna u abecedama obaju jezika.

Tablica 1. Hrvatska i španjolska abeceda – usporedba

<b>hrvatska abeceda</b> (veliko i malo slovo)		<b>španjolska abeceda</b> (veliko i malo slovo)	
	A a	A a	
	B b	B b	
	C c	C c	
Č č			
Ć ć			
	D d	D d	
DŽ dž			
Đ đ			
	E e	E e	
	F f	F f	
	G g	G g	
	H h	H h	
	I i	I i	
	J j	J j	
	K k	K k	
	L l	L l	
LJ lj			
	M m	M m	
	N n	N n	
NJ nj			Ñ ñ
	O o	O o	
	P p	P p	
	R r	R r	
			Q q
	S s	S s	
Š š			
			X x
			W w
	T t	T t	
			Y y
	U u	U u	
	V v	V v	
	Z z	Z z	
Ž ž			

U španjolskome su jeziku sva slova jednoslovi, a hrvatski ima tri dvoslova te ne uključuje slova *w*, *x* i *y* iako se u nekim riječima upotrebljavaju.

## 2.2. Izgovor glasova

**Glas** je najmanji odsječak izgovorene riječi, a u fonologiji se naziva i općim fonološkim terminom, fon (Barić i sur., 2005: 69; Jelaska, 2004: 22). Z. Jelaska (2004) napominje da se glas često rabi i kao istozvučnica za ljudski glas, ali i kao sinonim s fonemom. **Fonem** je jezična jedinica koja nema značenje, ali ima razlikovnu ulogu.

U ovome će se pregledu glasove podijeliti na otvornike ili vokale te zatvornike ili konsonante i usporediti glasovne sustave hrvatskoga i španjolskoga jezika.

Oba jezika razlikuju pet vokala: *a, e, i, o, u*. V. Vinja (2006: 6) ističe da o njihovoj otvorenosti ili zatvorenosti ne treba posebno govoriti jer je njezina vrijednost neznatna iako postoji. Čak i po mjestu artikulacije, i hrvatski i španjolski na isti način izgovaraju samoglasnike (Vinja, 2006: 6; Barić i sur. 2005: 52). U tablicama 2 i 3 dan je pregled španjolskih i hrvatskih otvornika prema mjestu tvorbe.

Tablica 2. Pregled španjolskih otvornika ili vokala (Vinja, 2006)

visoki	i		u
srednji	e		o
niski		a	
	prednji	srednji	stražnji

Tablica 3. Pregled hrvatskih otvornika ili vokala (Barić i sur. 2005)

visoki	i		u
	ie		
srednji	e		o
niski		a	
	prednji	srednji	stražnji

Kod zatvornika ili konsonanata postoje određene razlike. U tablici 4 uspoređeni su hrvatski i španjolski zatvornici po mjestu tvorbe te je napisan izgovor određenih glasova kada dolazi do razlika između ovih dvaju jezika.

Tablica 4. Hrvatski i španjolski zatvornici ili konsonanti

	hrvatski zatvornici		španjolski zatvornici	
	po mjestu tvorbe	fonetski zapis izgovora glasa	po mjestu tvorbe	
dvousnjeni (bilabijali)	m, p			m, p
	b		(b, v)	b
zubnousnjeni (labiodentali)	v		-	
	f			f
međuzubnici (interdentali)	-	-	θ	z
zubni (dentali)	s		-	-
	z		-	-
	c		-	-
	(t, d) <sup>2</sup>			t, d
desnici (alveolari)	t, d		-	-
	-		(ʃ)	s
	n			n
	l			l
	-		(r)	rr
	r			r
nepčanici (palatali)	š, ž, đ, dž		-	-
	č, ć		(ch)	ch
	nj	ɲ	(ɲ)	ñ
	lj	ʎ	(ʎ)	ll
	j		(y)	y
mekonepčanici (velari)	k		(c, q, k)	k
	g			g
	h	(x)	(x)	j, g

Glasovi *b* i *v* u španjolskome izgovaraju se kao hrvatsko *b*.

Španjolsko *z* ima vrijednost interdentalnoga spiranta *θ* pred vokalima *e*, *i*.

U španjolskome jeziku suglasnik *c* pred samoglasnicima *e*, *i* izgovara se kao interdentalni spirant *θ*, a ispred *a*, *o*, *u* ima vrijednost našega *k*. U grupi *-cc-*, koja se

<sup>2</sup>Nekad se u skupinu zubnika (dentali) u hrvatskome jeziku može uvrstiti i glasove *t*, *d* i *n* (Jelaska, 2004: 49).

pojavljuje samo pred vokalima *e* i *i*, prvo se *c* izgovara kao *k*, dok drugo ima vrijednost interdentalnoga spiranta, *kθ*.

*h* je u španjolskome jeziku samo grafički znak koji nema nikakve glasovne vrijednosti.

Glas *j* ima vrijednost hrvatskoga glasa *h*.

Palatal *ñ* odgovara hrvatskomu *nj*.

Razlika u izgovoru španjolskih glasova *r* i *rr* sastoji se u nekoliko obilježja: vibracija pri izgovoru *r* samo je jedna, dok ih pri izgovoru *rr* ima više; *r* se ne produžava, dok je *rr* produživi konsonant; opozicija *r – rr* u španjolskome jeziku ima fonološku vrijednost i u izgovoru se treba čuti razlika jer se značenje riječi mijenja ovisno o kojemu se glasu radi. Najpoznatiji je i najčešći primjer ovoj opoziciji *pero* (u značenju veznika ali) i *perro* (imenica pas).

Glas *s* više je palataliziran nego naša inačica istoga glasa<sup>3</sup>.

Glas *y* jednak je u izgovoru hrvatskomu *j*, a nalazi se na početku riječi pred vokalima ili u sredini riječi u intervokalnome položaju, a rjeđe iza konsonanata. Vrijednost hrvatskoga volaka *i* ima samo kad je sastavni veznik i kad je na kraju riječi te dolazi iza vokala (tada je poluvokal, tj. neslogotovoran je).

Glas *g* pred vokalima *e*, *i* ima vrijednost bezvučnoga frikativnoga velara, što znači da se izgovara kao hrvatsko *h* /x/. Ispred vokala *a*, *o*, *u* i zatvornika izgovara se kao hrvatsko *g*.

### 2.3. Morfologija

Literature o kontrastivnoj analizi španjolske i hrvatske morfologije ima vrlo malo. Na internetskim stranicama Odsjeka za romanistiku Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu stoji da je u pripremi projekt *Romanske gramatike za govornike hrvatskog jezika* koji podržava Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, a voditelj je Dražen Varga<sup>4</sup>. Unatoč oskudnim izvorima, neka se svojstva mogu uočiti.

Hrvatski jezik razlikuje tri roda: muški, ženski i srednji rod, dok u španjolskome postoje samo dva: muški i ženski. Hrvatski se jezik često ubraja među „teške jezike“, a

---

<sup>3</sup> Ovo je slučaj samo kod izvornih govornika iz Španjolske. Izgovora glasa *s* u Južnoj je Americi isti kao hrvatski.

<sup>4</sup> Projekti, Odsjek za romanistiku, <http://www.ffzg.unizg.hr/roman/odsjek/projekti/> (15. 4.2015.)

padeži se navode kao glavni uzrok. Za razliku od španjolskoga jezika koji nema ni jedan, hrvatski ima sedam padeža. Budući da imaju različite nastavke i značenja, a dativ i lokativ jednaki su u obliku i različiti u značenju, pa on stranim učenicima hrvatskoga jezika često predstavlja velik problem, čak i makedonskim govornicima (Cvitanušić Tvico i Nazalević, 2010). Stoga moraju uložiti puno truda kako bi savladali padežni sustav, posebice ako ne poznaju tu kategoriju u svojem materinskom jeziku. U sklonidbi imenica u hrvatskome jeziku postoji i mnoštvo primjera koje učenici moraju učiti napamet jer nisu očiti i logični. Dok je sklonidba imenica poput *automobil*, *brat*, *kuća*, *pismo* i u jednini i množini jasna, mnoge imenice imaju glasovne promjene, npr. nepostojano *a* i sibilizacija imenica *momak* – *momci*, *doručak* – *doručci*, a kod imenice *čovjek* množina izgleda potpuno drugačije i glasi *ljudi* i sl. Sve su navedene pojave nepoznate u španjolskome jeziku koji padežne odnose prikazuje prijedlozima i članovima, a množinu tvori dodajući nastavak *-s/-es*. Neke riječi čak zadržavaju isti oblik u oba broja, posebno kad se radi o nekim nebrojivim imenicama te apstraktnim i zbirnim imenicama. U tim slučajevima vidljivo je da se radi o množini jer se mijenja član ispred svake imenice.

Članovi su kategorija koja ne postoji u hrvatskome jeziku. U španjolskome se razlikuju dva, *el* i *la* u jednini te *los* i *las* u množini. Osim broja, članovi određuju i rod imenici (*el/los* određuju muški rod, a *la/las* ženski).

Postoje razlike između glagolskih oblika i glagolskih vremena. U španjolskome jeziku glagoli se dijele na tri velike vrste, ovisno o tome kako završavaju u infinitivu: razlikuju se glagole koji završavaju na *-ar*, *-er* i *-ir*. U hrvatskome jeziku postoji nekoliko podjela na vrste: jednu donose E. Barić i sur. (2005), a drugu J. Silić i I. Pranjković (2005). E. Barić i sur. (2005) glagolske vrste dijele prema infinitivnoj osnovi te razlikuju sedam vrsta. Glagolske vrste prema prezentskoj osnovi opisuju J. Silić i I. Pranjković (2005), a ima ih šest. Svaka vrsta u obje podjele sastoji se od razreda koji pobliže označavaju razlike. Z. Jelaska (2003, 2005) i suradnici (prema Bošnjak-Botica 2013, Jelaska i Bošnjak-Botica, 2012) dijele glagole na tri skupine prema prezentskome tematskome vokalu: *-a-*, *-i-* i *-e-*, što je vrlo slično španjolskome, no druga skupina ima tri, a treća čak šest vrsta. Glagoli bez tematskoga vokala često stvaraju probleme čak i izvornim govornicima zbog nepredvidljive promjene izraza (npr. *presti*, *jesti*, *vesti* i sl.).

Iako u glagolskim vremenima ima dosta sličnosti, treba istaknuti da Španjolci znatno više razlikuju svoja prošla vremena od Hrvata koji, iako ih imaju četiri, u svakodnevnome govoru koriste se najčešće samo jednim. Kako je pokazalo istraživanje

koje je provela A. Kočman (2011), to otežava učenje prošlih vremena za govornike hrvatskoga jezika kada uče španjolski, ali bi moglo biti korisno za Španjolce jer svaku prošlu radnju mogu iskazati upotrebljavajući samo jedno prošlo vrijeme.

U hrvatskome se jeziku glagoli razlikuju po vidu: postoje svršeni i nesvršeni glagoli<sup>5</sup>. Ova je kategorija karakteristična za sve slavenske jezike, ali nije za romanske kojima pripada španjolski. U španjolskome jeziku te kategorije nema, a vid ili aspekt prikazuje se korištenjem prošlih glagolskih vremena. Vid se općenito smatra jednom od najtežih morfoloških ili morfološko-sintaktičnih kategorija hrvatskoga i ostalih slavenskih jezika (v. npr. Novak-Milić, 2010, Cvikić-Jelaska, 2007).

## **2.4. Red riječi**

Uobičajen poredak riječi u rečenici u oba je jezika jednak: i u hrvatskome i u španjolskome riječi se slažu prema formuli subjekt – predikat – objekt (S – P – V). U svakodnevnome se govoru ovoga poretka nije potrebno strogo držati te se ovaj redosljed ne mora nužno poštovati kako bi rečenica bila razumljiva. U tom slučaju važnu ulogu imaju i neverbalna obilježja komunikacije.

Problematično kod ovladavanja reda riječi u rečenici je ovladavanjem položajem enklitika jer hrvatski jezik ne dopušta da se enklitike nalaze na prvom mjestu, već su uvijek na sekundarnome, dok je u španjolskome to moguće.

## **2.5. Značenje riječi**

Između ova dva jezika postoje i velike razlike u rječniku. Znanje vokabulara stranoga jezika obuhvaća poznavanje oblika, značenja i pravilne uporabe riječi. Kako bi učenici hrvatskoga kojima je materinski jezik španjolski usvojili leksik hrvatskoga jezika, moraju uložiti trud u učenje pisanoga oblika, izgovora, značenja i uporabe riječi u pravilnim kontekstima i situacijama (npr. Cvikić, Bošnjak, 2005). No u hrvatskome postoje internacionalizmi s čijim značenjima učenici često ne bi trebali imati problema jer ih lako mogu povezati s materinskim jezikom ili znanjem nekoga drugoga stranoga jezika, iako se katkada pojavljuju lažni parovi koji jesu problematični (Oštrec, 2013).

---

<sup>5</sup> Postoje i dvovidni glagoli koji mogu biti i svršeni i nesvršeni, npr. *vidjeti*, *večerati*, *telefonirati*, *muzicirati* itd. (Barić i sur. 2005: 229)



Iz ovoga kratkoga pregleda gramatike hrvatskoga i španjolskoga jezika može se zaključiti da su to dva različita jezika koji su gramatički različito ustrojeni iako su oba indoeuropska, pišu se istim pismom i imaju određene morfološke i sintaktičke sličnosti. To je vidljivo već na fonetskoj i fonološkoj razini. Na gramatičkoj su razini razlike najuočljivije kod imenica i glagola.

### 3. PROCES UČENJA I USVAJANJA STRANOGA JEZIKA

Učenje i usvajanje složen je proces kojemu se nije posvećivalo puno pažnje sve do prije nekoliko desetaka godina. Do danas se ne mogu potpuno jasno objasniti svi aspekti usvajanja stranoga jezika, a istraživanja se i dalje provode. Neki autori, poput M. Baralo (2011: 35) napominju da je istraživanje ovoga područja vezano s aktivnostima profesora koji sami moraju osmisliti metodologiju koja bi pomogla njihovim učenicima da se izraze na jeziku koji uče.

Kao dva ključna pojma pri učenju stranoga jezika ističu se nastanak međujezika kod učenika i pogreške koje čine pri usvajanju.

Dok uče novi jezik, učenici uvijek razviju međujezik. **Međujezik** je jezik posebnih karakteristika koje ne odgovaraju ni materinskome jeziku učenika, a ni jeziku koji uče (Baralo, 2011: 35). Ovaj je naziv u lingvistiku unio L. Selinker (1972; u Baralo, 2011: 35).

Tijekom godina pojavilo se još nekoliko struja koje su pokušale objasniti proces usvajanja stranoga jezika. Spomenut će se kontrastivna analiza, analiza pogrešaka, okamenjivanje pogrešaka, Chomskyjeva univerzalna gramatika, Krashenov model i interakcijski model.

Bihevioristi su smatrali da se pogreške koji učenici čine pri učenju i osobitosti jezika kod neizvornih govornika mogu objasniti samo **kontrastivnom analizom** materinskoga jezika i jezika koji se uči (Baralo, 2011: 36). Za njih je učenje jezika zapravo stvaranja navika. Ovaj je model bio kritiziran 60-ih godina jer se dokazalo da se ne mogu sve učeničke pogreške objasniti ni predvidjeti na taj način te da nisu sve uzrokovane prijenosom iz materinskoga jezika. Osim prijenosnih, postoje i razvojna odstupanja koja su normalna i očekivana tijekom učenja jer se učenik pri susretu s novim jezikom trudi ovladati svim njegovim pravilima i normama.

**Analiza pogrešaka** model je koji je suprotan od modela kontrastivne analize jer se ne slaže s tvrdnjom da pogreške nastaju zbog prijenosa iz materinskoga jezika. P.

Corder (1967; u Baralo, 2011: 37-8) tvrdio je da je međujezik dijalekt s vlastitim obilježjima koji ima osobitosti koje se razlikuju i od materinskoga i od jezika koji se uči. Prema tome uspostavio je tri etape analize pogrješaka navedene u (1).

(1)

1. etapa prepoznavanja osobitosti,
2. deskriptivna etapa,
3. eksplikativna etapa.

Ovaj je model bio najučinkovitiji i najkorisniji. U mnogome je pridonio razumijevanju pojma međujezik što je, kako napominje M. Baralo (2011: 39), od velike važnosti profesorima stranih jezika.

Budući da se radi o pogrješcima u učenju stranoga jezika i međujeziku koji u međuvremenu nastaje, treba spomenuti pojam okamenjivanja pogrješaka. M. Baralo (2011: 45) kaže da je **okamenjivanje pogrješaka** mehanizam kojim govornik želi u svojemu međujeziku sačuvati određene elemente, određena pravila i lingvističke podsustave svojega materinskoga jezika u odnosu na jezik koji uči. Pogreške koje nastaju u ovome procesu ponovno se pojavljuju u inome jeziku i kad se već činilo da su iskorijenjene i u vrlo različitim okolnostima, a posebno kad se obrađuju nove teme ili kad se već osjeća umor ili nervoza. Učenik će manje griješiti kad je odmoran i motiviran te kada mora čitati ili pisati jer raspolaže s više vremena kako bi pregledao što treba napraviti i ispraviti moguće pogreške. M. Baralo (2011: 45-6) ističe da razlozi okamenjivanja nisu jasno određeni, ali pripisuju se čimbenicima prijenosa i propustljivosti. Učenici se koriste još nekim strategijama kad se nađu pred zadatkom koji im je problematičan jer nemaju dovoljno razvijenu lingvističku kompetenciju. To nisu univerzalne strategije, ali neke su zajedničke svima: pojednostavljivanje i pretjerano generaliziranje (Baralo, 2011: 47-50).

Noam Chomsky predstavio je **univerzalnu gramatiku** u kojoj je uveo pojam urođenoga znanja za jezike. To znači da svaka osoba već genetski posjeduje sposobnost učenja jezika jer svi jezici imaju zajedničke karakteristike koje se aktiviraju kada smo mu izloženi.

Krashenov model monitora teorija je koja se danas više ne upotrebljava. Spominje se zbog velike važnosti koju je imala kad se pojavila i zbog snažna utjecaja na daljnja istraživanja i spoznaje. Obuhvaća pet pretpostavki koje su nabrojene u (2).

(2)

1. o učenju i usvajanju,
2. o nadgledniku,
3. o prirodnome redoslijedu,
4. o razumljivome unosu,
5. o afektivnome filtru.

S. Krashen razlikovao je pojmove učenja i usvajanja stranoga jezika. **Usvajanje** jezika pretpostavlja da se jezik uči nesvjesno. Da bi do toga došlo, učenik mora biti izložen jeziku i sudjelovati u komunikaciji. S druge strane, **učenje** je svjesno. Učenik ulaže napore kako bi ovladao pravilima, normama i oblicima te je koncentriran na učenje. Ovaj je način učenja jezika čest u školama, na fakultetima itd. (Baralo, 2011: 58-9). **Pretpostavka o nadgledniku** (eng. *monitor*) odnosi se na naučeno znanje čija je funkcija nadzirati spontanu proizvodnju. **Pretpostavka o prirodnome redoslijedu** objašnjava da učenik određena pravila nauči prije drugih. Pretpostavlja se da proces usvajanja jezika prolazi nekoliko etapa koje su zajedničke svima koji žele ovladati određenim jezikom te da je taj proces neovisan o materinskome jeziku. **Pretpostavka o razumljivome unosu** objašnjava da je dovoljno da učenik bude izložen jeziku i da je unos svakoga puta složeniji i nepoznatiji. To se slikovito objašnjava formulom  $i+1$  u kojoj  $i$  predstavlja razumljivi unos (eng. *input*), a  $1$  unos koji je „napredniji“ od onoga što učenici već znaju, odnosno  $1$  je novo gradivo. **Pretpostavkom o afektivnome filtru** ističe se važnost afektivnih čimbenika kao što su motivacija, potrebe za učenjem jezika, stavovi i emocionalna stanja. To znači da će učenici koji su motivirani i koji vjeruju u svoje sposobnosti učenja imati manji afektivni filter, dok učenici koji nisu motivirani i koji su nesigurni u sebe, koji se dosađuju na satu, imaju visoki afektivni filter i teže će naučiti novi jezik (Baralo, 2011: 60-2).

**Interakcijski modeli** temelje se na promjenama unosa kako bi komunikacijski čin bio razumljiv (Long, 1985; u Baralo, 2011: 66). Te promjene pretpostavljaju prilagođavanje osoba koje se nalaze na višoj razini poznavanja jezika uvjetima i potrebama onih koji nemaju tako visoku razinu znanja ili su tek početnici. To se događa na primjer u interakciji profesora i učenika ili izvornih govornika s neizvornim govornicima. S ovim su modelima povezani i model akulturacije, urođenosti i prilagodbe. Ovi modeli ističu važnost prirodnoga konteksta pri usvajanju stranoga jezika.

#### 4. STRATEGIJE USVAJANJA STRANOGA JEZIKA

Za uspješno usvajanje stranoga jezika jako su bitne strategije kojima se učenici koriste kako bi što prije i što lakše ovladali pravilima novoga jezika. Pojam strategija učenja stranoga jezika prvi je uveo lingvist J. Rubin još 1975. godine (Alemi i Tayebi, 2011). Spomenut će se još nekoliko pokušaja definiranja ovoga pojma.

M. Alemi i A. Tayebi (2011: 84) citiraju P. R. Graingera koji je 2005. ponudio definiciju strategija učenja stranoga jezika u kojoj objašnjava da su strategije tehnike kojima se učenik svjesno koristi kako bi si olakšao proces usvajanja stranoga jezika. Strategije je podijelio u četiri skupine navedene u (3).

(3)

1. kognitivne,
2. metakognitivne,
3. društvene,
4. afektivne strategije.

R. L. Oxford (1990: 84; u Alemi i Tayebi, 2011: 84) tvrdi da su strategije koraci koje učenik čini kako bi poboljšao vlastito učenje te da su ti koraci posebno važni kako bi se naučio jezik. Bitne su i za razvijanje komunikacijske kompetencije, a njima se povećava i samopouzdanje kod učenika koji se koriste strategijama. Korištenje strategijama ovisi o vježbama, zadaćama i specifičnim situacijama te je povezano s njima. To znači da strategije ovise o određenome vremenu i sadržaju i ne mogu se koristiti bilo kada. R. L. Oxford ujedno tvrdi (1999: 518; u Mihaljević Djigunović, 2013: 483) „da strategije olakšavaju internalizaciju, pohranjivanje, dozivanje i uporabu novoga jezika“. J. M. O'Malley i A. Chamot (1990; u Alemi i Tayebi, 2011: 84) strategije su definirali kao posebne načine obrade novih informacija što poboljšava razumijevanje, učenje i zadržavanje novih podataka.

Svi citirani autori slažu se da je riječ o metodama koje su vezane s učenikom i služe kako bi si on sam olakšao proces učenja i usvajanja novih informacija. Sljedeće je pitanje koje su to strategije.

Područje strategija učenja nije do kraja definirano niti su autori suglasni, a čak je i sam pojam nejasan i zbunjujuć. No strategije kombiniraju tehnike, sposobnosti, postupke i vještine pa se mogu dijeliti na nesvjesne i svjesne, urođene i usvojene,

primjetne i neprimjetne i sl. Mnogi autori predlažu razne podjele, npr. J. M. O'Malley i A. Chamot 1990. i 1993, R. L. Oxford, 1990, S. Ellis, 1958. (Vivanco, 2001: 178).

Najčešće se koristi tipologija koju su predstavili J. M. O'Malley i A. Chamot (1990; u Martín Leralta, 2009: 16). Prema njoj razlikuje se tri vrste strategija navedene u (4).

(4)

1. metakognitivne,
2. kognitivne,
3. socioafektivne strategije.

**Metakognitivne strategije** pomažu učeniku da razmišlja o vlastitome procesu učenja. Omogućavaju planiranje, razmišljanje o primljenoj informaciji i samoocjenjivanje. **Kognitivne strategije** omogućavaju organiziranje i obradu primljene informacije u dugoročno ili kratkoročno pamćenje, a **socioafektivne** pokazuju razumijevanje čitanja ili snalaženje i razumijevanje u usmenoj komunikaciji koja se temelji na temi koja je učenicima zanimljiva (Vivanco, 2001: 178-9).

Učenik se nikad ne koristi samo jednom strategijom učenja jezika, već ih kombinira. Strategije ne djeluju same i korisne su samo kad ih se kombinira s ostalim faktorima, npr. osobnim (dob, inteligencija, pamćenje...), motivacijom, sposobnostima i iskustvom itd. J. Mihaljević Djigunović (2013: 483) napominje da su istraživanja koja su proveli A. Levine, T. Reves i B. L. Leaver (1996) utvrdila povezanost strategija kojima se učenici koriste sa značajkama obrazovnoga konteksta, a D. A. Bedell i R. L. Oxford (1996) došli su do istoga zaključka u opširnome pregledu istraživanja uporabe jezičnih strategija provedenih u različitim etnolingvističkim sredinama.

Počeci istraživanja strategija učenja u glotodidaktici vezani su sa spoznajama o uspješnome učeniku stranoga jezika, a pokazale su da su takvom učeniku svojstveni velika jezična sposobnost, motivacija te aktivno i kreativno sudjelovanje u vlastitome procesu učenja (Mihaljević Djigunović, 2013: 482). U nastavku se spominje činjenica da su rezultati mnogobrojnih istraživanja strategija učenja utvrdili da strategije imaju ključnu ulogu u procesu ovladavanja jezikom. J. Rubin (1975; u Alemi i Tayebi, 2011: 84) kaže da dobri učenici koji raspolažu svim strategijama dobrovoljno pogađaju, žele komunicirati, sprečavaju pogreške, usredotočeni su i na oblik i na značenje, iskorištavaju sve mogućnosti kako bi vježbali te nadgledaju vlastiti diskurs i diskurs

drugih. Dodaje i da je dobromu učeniku svojstveno da se posvećuje afektivnim aspektima učenja jezika i razmišlja o jeziku koji uči. Napredniji učenici upotrebljavaju više strategija od onih koji jezikom ne vladaju dobro.

J. Mihaljević Djigunović (2013: 483) kaže da je promjenljivost u upotrebi strategija učenja jezika utvrđena i s obzirom na spol učenika (npr. Kaylani, 1996), a pokazalo se da učenice upotrebljavaju više strategija od učenika. Autorica upozorava na važnost odnosa spola i uspjeha pokazavši da su u njezinu istraživanju razlike koje se odnose na uspjeh bile veće od razlika po spolu. To znači da je strategijski profil uspješnih učenica bio sličniji strategijskomu profilu uspješnih učenika nego profilu manje uspješnih učenica.

Neki su autori (Ellis i Sinclair, 1989, Harris, 2003; u Mihaljević Djigunović, 2013: 483) poticali uporabu strategija učenja jezika te podizali učeničku svijest o njihovoj važnosti. Drugi ne smatraju da je korisno poučavati učenike strategijama učenja. S. McDonough (1999) i Z. Dörnyei (2005) (u Mihaljević Djigunović, 2013: 483) isticali su da je jedino smisleno poučavati strategijama ako su uvjeti za provedbu povoljni i prikladni. „Pritom je ključno da takvo poučavanje bude sastavni dio normalne nastave jezika, što podrazumijeva i stjecanje odgovarajućih kompetencija tijekom obrazovanja nastavnika“ (Mihaljević Djigunović, 2013: 483).

J. Mihaljević Djigunović (2000; u Mihaljević Djigunović, 2013: 484) svojim je istraživanjem provedenim na 362 hrvatska učenika engleskoga jezika otkrila da se strategije učenja stranoga jezika kod hrvatskih učenika drugačije grupiraju. Naime, u njezinu se istraživanju pojavilo šest čimbenika koji su upućivali na šest vrsta strategija navedenih u (5).

(5)

1. strategije pamćenja,
2. komunikacijske strategije,
3. metakognitivne strategije,
4. kognitivne strategije,
5. strategije razumijevanja,
6. socioafektivne strategije.

Tim istraživanjem utvrdilo se i da je uporaba strategija kod hrvatskih učenika povezana s motivacijom, strahom od jezika, uspjehom i neuspjehom u ovladavanju jezikom i pojma o sebi. V. Pavičić (2008; u Mihaljević Djigunović, 2013: 484) ispitala je strategije učenja vokabulara osnovnoškolaca engleskoga jezika<sup>6</sup>. U suradnji s V. Bagarić (2006) utvrdila je da se strategijama više koriste učenici kojima je jezični *input* dostupniji (npr. učenici engleskoga jezika više će upotrebljavati strategije pri učenju od učenika njemačkoga jer su izloženiji engleskomu jeziku). A. B. Jelić (2007) svojim je istraživanjem uloge čitanja u usvajanju vokabulara francuskoga jezika utvrdila da „tijekom čitanja dolazi do nenamjernoga usvajanja vokabulara, da je ono povezano s kontekstom čitanja i strategijama zaključivanja o značenju, ali nije povezano s duljinom učenja francuskoga jezika“ (prema Mihaljević Djigunović, 2013: 484).

Sustavno istraživanje učenja gramatike u Hrvatskoj N. Božinović (2012; u Mihaljević Djigunović, 2013: 485) na odraslim ispitanicima koji uče njemački i španjolski jezik utvrdilo je da postoje strategije aktivnoga učenja gramatike, a to su strategije pamćenja, socijalne strategije, vizualne strategije i strategije samostalnoga otkrivanja. Utvrđeno je da se učenici španjolskoga jezika češće i više koriste aktivnim strategijama učenja od učenika njemačkoga. Početnici više upotrebljavaju strategije pamćenja gramatike i društvene strategije učenja gramatike od učenika koji su na višoj razini učenja jezika, „a učenici koji nemaju prethodno iskustvo u učenju stranoga jezika, češće se koriste strategijama aktivnoga učenja gramatike i vizualnim strategijama učenja gramatike od učenika koji posjeduju prethodno iskustvo u učenju stranoga jezika“ (Mihaljević Djigunović, 2013: 485).

Važnost uporabe strategija pri učenju stranoga jezika vidljiva je i u tome što utječe na razvoj jezičnih kompetencija (vidi poglavlje o kompetencijama učenika pri usvajanju stranoga jezika, 4.2.).

---

<sup>6</sup>Istraživanje je pokazalo da hrvatski učenici upotrebljavaju tri strategije učenja vokabulara: mehaničko pamćenje grafičkoga i zvučnoga oblika riječi, oslanjanje na meterinski jezik i metakognitivnu komponentu redovitoga i planiranoga ponavljanja te je utvrdilo da su strategije učenja vokabulara neovisne o strategijama poučavanja vokabulara.

#### 4.1. Strategije učenja gramatike stranoga jezika

Definicija strategija učenja gramatike koju su ponudili R. L. Oxford, K. Rang Lee i G. Park (2007; u Pawlak, 2009: 44) glasi: **strategije učenja gramatike** radnje su i misli koje učenici svjesno upotrebljavaju da bi si olakšali učenje jezika i/ili sam jezik, da bi ga učinili efikasnijim i djelotvornijim te da bi mogli više uživati. Proučavanje strategija učenja gramatike tek se nedavno počelo intenzivnije istraživati. Iz toga razloga još uvijek nema preciznih razredba (Pawlak, 2009: 45), ali postalo je jasno da su strategije učenja gramatike posebne strategije u procesu učenja stranoga jezika. Autor u nastavku kaže da je do danas napravljeno jako malo pomaka da bi se ponudio teorijski okvir aktivnosti za kojima učenici posežu pri učenju gramatike, a istraživači se u pravilu najviše oslanjaju na opisne preglede koje nude lingvisti poput R. L. Oxford, K. Ranga Leeja i G. Parka (2007). U nekim se novijim istraživanjima (Doughty, 2003; DeKeyser, 2003; Ellis, 2006; u Pawlak, 2009: 45) napravila razlika između tri kategorije strategija učenja gramatike koje se mogu povezati s tri glavna nastavna pristupa u učenju gramatičkih struktura. Podjela strategija učenja gramatike prikazana je u (6).

(6)

1. reflektivne ili implicitne, uključuju usredotočenost na oblik,
2. strategije koje omogućavaju eksplicitno induktivno učenje inoga jezika,
3. strategije primjenljive u eksplicitnome deduktivnome učenju.

**Reflektivne ili implicitne strategije učenja gramatike** obuhvaćaju primjećivanje gramatičkih struktura koje mogu stvarati probleme što se tiče značenja ili u komunikaciji, obraćanje pozornosti na to kakav je izgovor ljudi koji bolje znaju jezik te imitirajući ih, primjećivanje ispravka pogrešnih iskaza itd. **Strategije induktivnoga učenja** pretpostavljaju sudjelovanje u otkrivanju pravila tako što se na satu raspravlja o njima, učenici predstavljaju pretpostavke o tome kako strukture funkcioniraju te ih provjeravaju na primjerima; razgovor s kolegama, čija je razina znanja jezika viša, o tome je li određeno shvaćanje pravila točno ili ne i sl. **Strategije deduktivnoga učenja gramatike** obuhvaćaju pregled iduće lekcije kako bi se utvrdile ključne gramatičke strukture koje se moraju obraditi, obraćanje pozornosti na pravila koja se nalaze u udžbeniku, pamćenje načina na koji određene strukture mijenjaju svoj oblik itd. (Pawlak, 2009: 45).



Iako je korisno imati klasifikaciju strategija pri istraživanju strategija učenja gramatike, ona uvijek ima ograničenja koja se moraju uzeti u obzir kad se raspravlja o rezultatima istraživanja i kad ih se tumači. Često se pri klasifikaciji strategija učenja gramatike po nastavnim metodama u središte stavlja učitelja umjesto učenika, ignoriraju se postojeće podjele strategija, naglašavaju se kognitivne metode nauštrb drugih strategijskih tipova, u prvi se plan stavlja primjećivanje, razumijevanje i pamćenje gramatičkih struktura, a da se ne uzimaju u obzir načini kojima se određeni dijelovi gramatike vježbaju te se uključuje više tehnika koje se oslanjaju na najnovije pristupe nastavi gramatike koje mogu biti strane i profesorima i učenicima (Pawlak, 2009: 45).

Kao i ostale strategije, tako i ove koje se odnose na učenje gramatike imaju svoje značajke navedene u (7), prema C. Griffiths (2008a; navedeno u Pawlak, 2009: 44-5).

(7)

1. strategije su nešto što učenici rade, što upućuje na aktivan pristup,
2. njihova je primjena tek djelomično svjesna,
3. strategije su neobavezna pomagala koje učenici izabiru,
4. njihovo korištenje podrazumijeva aktivnosti koje imaju cilj, svrhu,
5. strategije se primjenjuje kako bi se regulirao i nadzirao proces učenja,
6. korištenje strategijama trebalo bi olakšati proces učenja.

Problem je sa strategijama učenja gramatike i nedovoljnoj istraženosti područja to što još uvijek nisu utvrđena, opisana i nabrojana razna strateška ponašanja na koja se oslanjaju učenici kad uče gramatiku stranoga jezika, ali i procjenjivanja njihove učinkovitosti, određivanja posljedica korištenja ili opisivanja čimbenika koji utječu na to hoće li se upotrebljavati strategije i ako da, koje (Pawlak, 2009: 45).

Autori poput E. Tschirnera (2001), A. D. Cohena i A. Pinilla-Herrere (2007) ističu da strategije učenja gramatike imaju važnu ulogu pri razvijanju gramatičke kompetencije, a kod strategija učenja gramatike razlikuju svjesne strategije ponavljanja, imitaciju i učenje napamet te strategije prisjećanja gramatičkih pravila. C. Griffiths (2008) ističe da učenici koji češće upotrebljavaju strategije pri učenju gramatike te upotrebljavaju više njih imaju više uspjeha i brže napreduju u jeziku koji uče.

U. Rampillon (1995) istraživala je strategije učenja gramatike kod njemačkih učenika. Tim je istraživanjem utvrdila četiri glavne skupine strategija kod učenja gramatika, a navedene su u (8).

(8)

1. strategije samostalnoga istraživanja gramatike,
2. strategije traženja gramatičkih objašnjenja i strategije razumijevanja,
3. strategije pamćenja gramatike,
4. strategije vježbanja i ponavljanja gramatike.

**Strategije samostalnoga istraživanja gramatike** obuhvaćaju strategije prepoznavanja problematičnoga gramatičkoga pitanja, sakupljanja primjera iz didaktičkih i sličnih materijala koji pomažu pri učenju, organizacije i predstavljanja primjera u tablicama, analize primjera po dijelovima i označavanja značajki, traženja sličnosti s prijašnjim znanjem, kategorizacije, raspodjele i preoblike logičkih jedinica, poznavanja gramatičke terminologije itd. **Strategije traženja gramatičkih objašnjenja i strategije razumijevanja** podrazumijevaju uporabu različitih gramatičkih izvora (gramatika, priručnika, interneta), simbola, tablica, dijagrama i grafova, razumijevanje gramatičke terminologije, bilješke i sl. **Strategije pamćenja gramatike** pretpostavljaju uporabu vanjskih čimbenika, organizaciju gramatičkih kartica, vođenje gramatičkoga dnevnika, sakupljanje gramatičkoga materijala na računalu, razvijanje umnih slika, mnemotehnika itd. **Strategije vježbanja i ponavljanja gramatike** obuhvaćaju uporabu didaktičkih materijala s ciljem poticanja na samostalno učenje, poznavanje i uporabu društvenih strategija i poznavanje različitih vrsta lingvističkih zadaća.

Mnogi autori često se služe deskriptivnim klasifikacijama pri istraživanju. Jednu takvu klasifikaciju napravili su R. L. Oxford *et al.* (2007). Strategije prema toj klasifikaciji navedene su u (9):

(9)

1. neizravno učenje jezika koje je usredotočeno na lingvistički oblik,
2. izravno induktivno učenje jezika,
3. izravno deduktivno učenje jezika.

**Neizravno učenje jezika koje je usredotočeno na lingvistički oblik**, nazvano i implicitnim, podrazumijeva usredotočenost na lingvistički oblik s ciljem prenošenja značenja, sposobnost primjećivanja nerazumljivih gramatičkih struktura koje dovode do poteškoća u komunikaciji, promatranje lingvističke produkcije kod kompetentnih govornika, oponašanje lingvističkih uzora, sposobnost uočavanja ispravaka netočnih

lingvističkih izraza itd. **Strategije koje potiču izravno induktivno učenje jezika**, nazvano i eksplicitnim induktivnim učenjem, zahtijevaju pregled koji je neovisan o modelima i lingvističkim pravilima ili stvaranje i provjeravanje pretpostavki o načinima funkcioniranja određenih lingvističkih struktura ili razgovor i raspravu s učenicima čija je razina znanja jezika viša o ispravljanju ili neispravljanju izgovorenoga itd. **Izravno deduktivno učenje jezika**, nazvano i eksplicitnim deduktivnim učenjem, uključuje primjenu pravila koje je profesor prethodno objasnio različitim aktivnostima (pregled prijašnjega materijala s ciljem prepoznavanja ključnih gramatičkih struktura ili usredotočenost na gramatička pravila kako bi ih se moglo prepoznati, pamćenje načina kako se mijenjaju gramatičke strukture i sl. (Božinović, 2012).

Istraživanje o ovoj temi provela je i hrvatska lingvistica V. Bagarić (2012) među učenicima njemačkoga i španjolskoga jezika adolescentske dobi te došla do zaključaka koji se u mnogočemu podudaraju s rezultatima istraživanja drugih autora (Oxford, O'Malley i Chamot i Rampillon). N. Božinović je svojim istraživanjem utvrdila skupine strategija učenja gramatike koje su navedene u (10).

(10)

1. strategije aktivnoga učenja gramatike,
2. strategije pamćenja gramatike,
3. društvene strategije učenja gramatike,
4. vizualne strategije učenja gramatike,
5. strategije pregleda nezavisne o gramatici.

**Primjena strategija aktivnoga učenja** temelji se na unutarnjoj motivaciji učenika, što uključuje samokritiku i samodisciplinu. Ako primjenjuje ovu vrstu strategija, učenik će poboljšati svoje gramatičko znanje vježbom, primijetiti će svoje pogreške i pažljivo slušati profesora dok objašnjava gramatiku; pokušat će pronaći prilike kako bi primijenio naučene strukture te će ih pokušati što više upotrebljavati u govoru i pismu. Osamostaliti će se, što znači da će neovisno o profesoru istraživati razne gramatičke izvore te će sam sebe motivirati na nastavak procesa učenja. Usto ova vrsta strategija uključuje i povezivanje s prije naučenim gradivom, selektivnu pozornost koja je okrenuta određenim zadaćama, primjena posebnih tehnika organizacije, planiranja i samoprocjene.

**Strategije pamćenja gramatike** odnose se na jezik koji se uči i zahtijevaju umnu obradu jezika. One pomažu učeniku pri razumijevanju i uporabi stranoga jezika. Učenik koji upotrebljava ove strategije često će prevoditi kako bi naučio nove riječi, pravila i gramatičke oblike. Upotrebljavat će i materinski jezik pri konstrukciji rečenica ili pamćenju nepravilnih glagola. Pamtit će nastavke i gramatičke oblike ovisno o njihovom položaju u radnome materijalu i lakše će pamtit i one oblike koji mu se sviđaju. Ovoj grupi strategija pripadaju strategije grupacije, klasifikacije i razrade gramatičkoga materijala te stvaranje asocijacija s prijašnjim znanjem s ciljem pamćenja novih struktura u konkretnim kontekstima. N. Božinović ističe da strategije pamćenja uključuju i ponavljanje gramatičkih struktura dok ih se ne usvoji gotovo automatski, ali i da je ova vrsta strategija najučinkovitija kad se upotrebljava zajedno s metakognitivnim strategijama.

**Društvene strategije učenja gramatike** izravno utječu na jezik koji se uči i imaju važnu ulogu u učenju jezika jer omogućuju interakciju s ostalim sudionicima edukativnoga procesa. Cilj je ove vrste strategija jačanje učenikove izloženosti komunikaciji na stranome jeziku. Društvene strategije uključuju učenje i vježbanje na gramatičkome materijalu u suradnji s drugima, traženje pomoći od kolega koji dijele slične navike učenja, razgovor s drugima o načinima i tehnikama izvršavanja zadanih zadaća i slično. Ova vrsta strategija razvija i potiče komunikaciju u didaktičnoj okolini i pridonosi boljoj kvaliteti usvajanja gramatičkih sadržaja.

**Vizualne strategije učenja gramatike** uključuju aktivnosti poput podvlačenja gramatičkih oblika markerima različitih boja, isticanje važnih dijelova gramatike i prijepis gramatičkih oblika. Kod ovih strategija važnu ulogu ima i korištenje internetom, rječnicima i gramatikama u kojima traže objašnjenja što predstavlja strategije uporabe raznih izvora s ciljem primanja, razumijevanja i slanja poruka.

**Strategije pregleda neovisne o gramatici** predstavljaju način učenikove usredotočenosti na svjesno učenje koje počinje vlastitom inicijativom. N. Božinović (2012) navodi da je ova skupina strategija svojstvena učenicima s visokom motivacijom za učenjem koji su spremni učiti i naučiti gramatiku neovisno o profesoru. Ova vrsta strategija uključuje sljedeće aktivnosti: logično zaključivanje o pravilnim ili nepravilnim oblicima, razlikovanje gramatičkih oblika po sluhu, logičko učenje, pogađanje značenja određenih oblika prema kontekstu i lakše pamćenje ako postoje asocijacije koje se odnose na ono što se želi naučiti.

Podjela strategija učenja gramatike N. Božinović upotrebljavat će se u istraživanju provedenom u sklopu ovoga rada.

Istražujući strategije učenja gramatike stranoga jezika, mnogi autori dolaze do sličnih spoznaja o strategijama kojima se učenici služe kako bi si, svjesno ili nesvjesno, olakšali proces usvajanja.

Osim strategija učenja koje su karakteristične samo nastavi gramatike, bitno je i spomenuti neke univerzalne koje mogu pomoći učenicima i olakšati im usvajanje gramatike. N. Božinović (2012) spominje podjelu R. L. Oxford (1990) koja se može primijeniti i na učenje gramatike (11).

(11)

1. strategije pamćenja,
2. kognitivne strategije,
3. metakognitivne strategije,
4. društvene strategije.

Uporabom **strategija pamćenja** dolazi do stvaranja mentalnih veza i grupiranja, stvaranja asocijacija i strategija razrađivanja, inteligentnoga ponavljanja gramatike u određenome vremenskome razdoblju dok se ne postigne automatizam te obuhvaća strategije aktivnoga učenja koje uključuje vezu s fizičkim odgovorom ili osjećajem. **Kognitivne strategije** iznimno su važne za progresivno učenje gramatike i odnose se na strategije vježbe, poput ponavljanja gramatičkih struktura naglas, vođenja bilješki itd. Osim toga, odnose se i na strategije recepcije i odašiljanja poruke, tj. prepoznavanje i reprodukciju gramatičkih formula, strategije uporabe izvora kao što su rječnici, gramatike, internet; strategije analize i zaključaka i strategije strukturiranja jezičnoga unosa i jezične proizvodnje (*input* i *output*). **Metakognitivne strategije** strategije su povezivanja s prijašnjim znanjem, sposobnost usredotočivanja na gramatičke oblike i uviđanja svrhe lingvističkoga zadatka. **Društvene** su **strategije** nužne pri međudjelovanju s učenicima više razine znanja jezika kad ih se pita za pomoć ili savjet.

## 4.2. Kompetencije učenika pri usvajanju stranoga jezika

U nastavku će se opisati tri modela komunikacijske kompetencije. Naglasak je na modelima koje su predlagali L. F. Bachman i A. S. Palmer (1966), M. Canale i M. Swain (1980), M. Canale (1983), a na kraju će se objasniti model koji predlaže Zajednički europski referentni okvir za jezike (ZEROJ), danas vrlo važan dokument koji regulira razine znanja stranih jezika u mnogim državama.

L. F. Bachman i A. S. Palmer 1966. (u Bagarić i Mihaljević Djigunović, 2007: 88-9) znanje jezika dijele na organizacijsku i pragmatičku kompetenciju. **Organizacijska** uključuje poznavanje gramatike i tekstno znanje, dok **pragmatička** pretpostavlja ilokutivno i sociolingvističko znanje.

M. Canale i M. Swain (1980, 1981; u Bagarić i Mihaljević Djigunović, 2007: 87-8) izložili su svoj model prema kojemu komunikacijska kompetencija uključuje tri komponente: gramatičku, sociolingvističku i stratešku. M. Canale nekoliko je godina poslije nadopunio svoj model dodavši mu i diskurzivnu kompetenciju. **Gramatička kompetencija** podrazumijeva poznavanje morfoloških i sintaktičkih pravila, znanje vokabulara, semantičkih pravila te fonoloških i pravopisnih pravila. Pod **sociolingvističku kompetenciju** ubrajaju se poznavanje socioloških pravila i konvencija koji su temeljni za pravilno sporazumijevanje te za uporabu jezika u različitim sociolingvističkim i sociokulturološkim kontekstima. **Strateška kompetencija** uključuje poznavanje verbalnih i neverbalnih komunikacijskih kompetencija te savladava sve prekide u komunikaciji do kojih dolazi zbog ograničenja pri komunikacijskom činu ili uslijed nedostatne kompetentnosti jednoga ili više sudionika u komunikaciji. **Diskurzivna kompetencija** podrazumijeva da učenik poznaje razne načine kojima može povezati i protumačiti oblike i značenja s ciljem da napiše tekst ili da ga izgovori.

ZEROJ dijeli kompetencije na dvije velike skupine: opće i komunikacijske (2002).

**Opće kompetencije** obuhvaćaju poznavanje kulture, praktične i interkulture vještine i sposobnosti, egzistencijalne sposobnosti i sposobnost učenja novoga jezika razmišljajući o jeziku kao sustavu i o komunikaciji (ZEROJ, 2002: 99-106).

**Komunikacijske su kompetencije** jezika društvenojezična, pragmatička i jezična kompetencija. Za ovaj je rad najvažnija jezična.

**Društvenojezična kompetencija**, nazvana i sociolingvističkom, podrazumijeva posjedovanje znanja i vještina koje su potrebne kako bi se učenik približio društvenoj dimenziji uporabe jezika (ZEROJ, 2002: 116). Učenici u tome slučaju moraju naučiti kako se označavaju odnosi u društvu, pravila lijepoga ponašanja, izraze iz narodne mudrosti, moraju razlikovati registre govorenja, dijalekte i naglasni sustav (ZEROJ, 2002: 116; Bagarić i Mihaljević Djigunović, 2007: 90). **Pragmatička kompetencija** obuhvaća znanja koje učenik posjeduje od početka, a prema kojima se organiziraju, strukturiraju i uređuju nove poruke i informacije koje prima. **Jezična kompetencija**, nazvana i lingvističkom, iako je to tek bliskoznačnica, podrazumijeva da učenik vlada leksikom, gramatikom, semantikom, fonologijom, pravopisom i pravogovorom. To znači da mora dobro vladati vokabularom jezika koji uči te poznavati sva značenja koja neka riječ može imati. Mora savladati gramatička pravila te ih pravilno upotrebljavati kad mu zatrebaju, bilo pri pisanju bilo pri govorenju. Mora ovladati kombinacijom i poretком riječi u rečenici i u drugim vrstama govora. Nužno je poznavanje kombinacije riječi, rečenica, pa i načina govora i fonoloških pravila o tome kako pisati i govoriti. Dobar učenik ima izgovor što sličniji onome izvornoga govornika te poznaje pravila naglašavanja.

**Gramatička kompetencija** definira se kao poznavanje gramatičkih mogućnosti nekoga jezika te sposobnost njihove uporabe (ZEROJ, 2002: 110). Gramatika se smatra skupom načela koji upravljaju slaganjem elemenata u rečenice sa značenjem, a ti su elementi klasificirani i međusobno povezani. Gramatika bilo kojega jezika iznimno je složena i do danas se opire bilo kakvom pokušaju opisivanja (ZEROJ, 2002: 110). Prema ZEROJ-u (2002: 110) gramatička organizacija obuhvaća razlikovanje elemenata (morfema, alomorfa, korijena, afikasa, riječi), kategorija (broj, padež, rod, pasiv/aktiv, prošlo/sadašnje/buduće vrijeme), razreda (sprezanje, sklonidba, otvorene i zatvorene vrste riječi), struktura (složenice, sintagme, surečenice, jednostavne i složene rečenice), opisnih procesa (poimeničavanje, dodavanje afikasa, fleksija, stupnjevanje itd.), odnosa (slaganje).

Unutar gramatike razlikuju se dva velika i važna područja, a to su morfologija i sintaksa. Morfologija se bavi unutarnjom organizacijom riječi koje se mogu analizirati kao morfemi, a dijele se na korijen i na afikse (prefikse, sufikse, infikse) koji mogu biti derivacijski i fleksijski. Usto bavi se i ostalim načinima na koje se riječi mogu mijenjati: zamjena vokala, promjena suglasnika, nepravilni oblici, fleksija te nepromjenjivi oblici. Morfofonologija se bavi promjenama morfema koje su uvjetovane fonetikom, što znači

da proučava slučajeve kada se isti morfem izgovara na dva različita načina ili zbog vulgarizama ili pretjerana ispravljanja. Sintaksa se bavi organizacijom riječi u rečenici kada se radi o kategorijama, elementima, vrstama, strukturama, procesima i vezama i često se predstavlja kao skup pravila. Sintaksa jezika izvornoga je govornika složena. Sposobnost organiziranja rečenica koje imaju smisla jedan je od temeljnih aspekata komunikacijske kompetencije.



## 5. GRAMATIKA U NASTAVI – POVIJESNI PREGLED

Gramatika je oduvijek činila ključan aspekt u proučavanju jezika, toliko da joj se u jednome trenutku posvećivalo najviše pažnje i smatralo se da osoba vlada jezikom tek kada usvoji i pravilno upotrebljava gramatiku toga jezika. Danas se smatra da je potrebno više od toga, poput poznavanja vokabulara, sintakse, semantike te pravilna izgovora i pisanja. Ipak, gramatika i dalje čini temeljni dio procesa usvajanja i ovladavanja stranim jezikom. Gramatike jezika svijeta mogu se značajno razlikovati, posebice ako jezici nisu srodni. No čak i srodni i slični jezici mogu dovoditi do zabuna upravo zbog prevelike sličnosti koja učenike navodi na automatsko poistovjećivanje s njihovim materinskim jezikom. Zbog svih tih čimbenika do danas ne postoji „formula“ kako predavati gramatiku. Teško je odabrati način, tipologiju, količinu ili intenzitet poučavanja prema različitim razinama.

Iako je potrebno razvijati i druge vještine i kompetencije, u nastavi stranoga jezika najveći je problem kako naučiti gramatiku i ovladati njome kako bi se učenici mogli pravilno i prikladno izražavati. Iako neki autori (Gas i Selinker, 1994: 270) kažu da izvorni govornici manje „zamjeraju“ gramatičke pogrješke od primjerice leksičkih, i dalje je bitno poznavati i gramatiku kako bismo se mogli sporazumjeti na stranome jeziku.

Već su spomenute neke od teorija koje su pokušavale objasniti kako se usvaja strani jezik. S tim su teorijama usko povezane i metode poučavanja stranoga jezika u nastavi. Pokazat će se kako se kroz godine i zahvaljujući novim saznanjima, bilo teorijskim bilo empirijskim, mijenjao pristup poučavanja gramatike. Reći će se nešto o tradicionalnoj metodi, izravnoj metodi, situacijskoj metodi, audiolingvalnoj metodi i kognitivnoj revoluciji koja uključuje metode potpunoga tjelesnoga odgovora, prirodnoga pristupa, sugestopedije i komunikacijski pristup.

### **5.1. Tradicionalna metoda**

Ova se metoda, još znana pod nazivom gramatičko-prijevodna metoda, pojavila u 18., a razvila se i proširila u 19. stoljeću. Temeljila se na poučavanju struktura i gramatičkih pravila, a cijeli se proces nastave gramatike temeljio na tome kako se pristupalo grčkomu i latinskomu jeziku. Cilj je bio pripremiti učenike za prijevod s jednoga jezika na drugi. Sve je bilo podređeno deduktivnoj analizi gramatike (što znači da bi se učenicima prvo objasnilo pravilo koje bi se onda utvrđivalo i vježbalo na primjerima dok se ne usvoji), prevođenju književnih tekstova, pamćenju novoga vokabulara, pamćenju morfoloških i sintaktičkih pravila, kontrastivnoj analizi (često bi se pravila stranoga jezika koji se uči uspoređivala s pravilima materinskoga) i slično. Pogrješkama se pristupalo s velikom ozbiljnošću i odmah ih se ispravljalo. Jasno je da je u ovakvome okruženju gramatika bila iznimno važna.

Danas je ovaj model uglavnom napušten jer ne zadovoljava komunikacijske potrebe učenika u modernome svijetu koje se više oslanjaju na aktivno znanje jezika, tj. govorni aspekt. Usto riječ je o modelu koji je poprilično monoton te učenicima ovakav način učenja nije motivirajući.

### **5.2. Izravna metoda**

Izravna je metoda nastala kao odgovor na potrebu promjene u pristupu poučavanja stranoga jezika. Već početkom 20. stoljeća pojavila se u Njemačkoj i Francuskoj te je predstavljala značajan pomak u nastavi stranoga jezika: cilj joj je bio u prvi plan staviti usmenu komunikaciju. Samim time gramatika je pala u drugi plan, a prvenstvo su preuzeli učenje vokabulara, dijalози i usmena interakcija. Jezik se učio oponašanjem, pamćenjem i prikazima koji su se oslanjali na situacije i dijaloge. Za razliku od tradicionalne metode koja se poučavala deduktivno, izravna se metoda temeljila na induktivnome pristupu, što znači da bi se prvo promatralo određeni jezični isječak u kojemu bi se tražilo ono što je novo i nepoznato te bi se onda donosili zaključci.

No ni ova metoda nije bila u potpunosti uspješna jer se dijalozi i situacije na kojima se radilo na satu nisu u konkretnim slučajevima mogli primijeniti; učenje i poučavanje leksika bilo je poprilično nestrukturirano te je zbunjivalo učenike (Richard i Rogers, 2003; u Fernández Martínez, 2009).

### 5.3. Situacijska metoda

Situacijska je metoda vezana uz konduktivističku teoriju učenja koja se temelji na oponašanju i poticanju, a razvila se i prevladavala u Velikoj Britaniji (Fernández Martínez, 2009: 7). Ova metoda ujedno predstavlja i početak sustavnoga odabiranja leksičkoga i gramatičkoga sadržaja, gradacije koja je određivala kako će se organizirati i odabrati sadržaj koji se poučava te odabir načina poučavanja. Velik je naglasak na poznavanju strukture, što znači da je gramatika ponovno došla u prvi plan, a poučavala se postupno i induktivno. Učenici su bili primorani sami dolaziti do zaključaka i pravila nakon što se po prvi put susretnu s novim jezičnim sadržajem te su se morali oslanjati na kontekst (Richard i Rogers, 2003; u Fernández Martínez, 2009).

### 5.4. Audiolingvalna metoda

Cilj ove metode bio je stvaranje niza navika pri učenju stranoga jezika koje se projiciraju fonetičkim ponavljanjem i usredotočenošću na gramatičke strukture pisanim vježbama. Audiolingvalna je metoda povezana sa strukturalizmom i konduktivizmom. I ovdje gramatika opet dolazi na prvo mjesto: važnija je od učenja vokabulara. Zbog toga se često oslanja na kontrastivnu analizu.

Ono na što ova metoda nije obraćala pozornost jest individualizam u stilu učenja kod učenika jer su vježbe vrlo često bili monotone i repetitivne (učenici su morali rješavati vježbe, eng. *drills*, što se naknadno ocjenjivalo i vrednovalo). Opet se pojavio problem praktične primjene naučenoga jer ovakav pristup poučavanju učenicima to nije omogućavao (Richard i Rogers, 2003; u Fernández Martínez, 2009).

### 5.5. Kognitivna revolucija

Do kognitivne revolucije u povijesti poučavanja stranih jezika došlo je 70-ih i 80-ih godina prošloga stoljeća. Riječ je o suprotstavljanju konduktivističkome pristupu učenju, razrađuju se nove ideje, teorije i metode. Između ostalih to su: potpuni tjelesni odgovor (eng. *Total physical response*), prirodni pristup (eng. *Natural approach*), sugestopedija (eng. *Suggestopedia*) i komunikacijski pristup (eng. *Communicative language teaching*).

**Potpuni tjelesni odgovor** metoda je koja smatra da je učenje stranoga jezika slično učenju materinskoga, a temelji se na Piagetovim načelima. Učenje se temelji na modelu podražaja i odgovora, a auditivno je razumijevanje najvažnije. Ova metoda daje veliku važnost znanju gramatike, ali ne zanemaruje poznavanje značenja (Richard i Rogers, 2003; u Fernández Martínez, 2009).

**Metoda prirodnoga pristupa** proces je u kojemu se učenje prvoga i drugoga jezika smatraju sličnima, a glavni je cilj razumijevanje značenja. Izloženost jeziku i uronjenost u jezik koji se uči važniji su od pisanoga aspekta. Učenje gramatike svedeno je na najmanju moguću razinu (Richard i Rogers, 2003; u Fernández Martínez, 2009).

**Sugestopedija** kreće od poteškoća i tjeskoba s kojima se učenici susreću pri učenju stranoga jezika. Smatra se da su opuštanje i koncentracija temeljni kako bi se lakše naučile gramatičke strukture i vokabular. Važan je i kontekst u kojemu se uči, npr. glazba u pozadini pri učenju, uporaba materijala iz zemlje čiji se jezik uči, igre i slično. Sugestopedija se temelji na uporabi jezika, ali ne toliko na formi, što dovodi do gotovo potpunoga napuštanja učenja gramatike (Richard i Rogers, 2003; u Fernández Martínez, 2009).

**Komunikacijski pristup** u prvi plan stavlja komunikaciju, a gramatika je zanemarena. Cilj je da učenik dostigne komunikacijsku kompetenciju, koja se sastoji od tri ključne komponente: lingvistička, sociolingvistička i pragmatička kompetencija (ZEROJ, 2002).

## **6. STAVOVI ŠPANJOLSKIH UČENIKA HRVATSKOGA JEZIKA**

### **6.1. Ciljevi istraživanja**

Ova je tema odabrana da bi se saznalo nešto više o tome kako učenici kojima je materinski jezik španjolski uče hrvatski te da bi se postigao napredak na tome području i dobio uvid u to kako govornici španjolskoga doživljavaju hrvatski jezik. Pod pretpostavkom da će govornicima španjolskoga najproblematičniji dio hrvatskoga jezika biti gramatika, istražili su se njihovi stavovi u vezi sa strategijama koje koriste pri učenju i savladavanju novoga gradiva. Ciljevi su ovoga istraživanja navedeni u (12).

(12)

1. utvrditi koje dijelove gramatike hrvatskoga jezika učenici kojima je materinski jezik španjolski smatraju najtežima i
2. utvrditi kojim se strategijama koriste kada uče gramatiku hrvatskoga jezika.

Slično su istraživanje provele Jelena Cvitanušić Tvico i Iva Nazalević (2010) sa studentima kroatistike kojima je materinski jezik makedonski. U svojem su radu istaknule važnost proučavanja stavova učenika o hrvatskome jeziku jer se pokazalo da su često povezani s motivacijom učenika. Osim njih, slična istraživanja o stavovima o hrvatskome jeziku provele su i S. L. Udier, M. Gulešić-Machata i M. Čilaš-Mikulić (2006; u Cvitanušić Tvico i Nazalević, 2010: 171).

## **6.2. Metodologija istraživanja**

### **6.2.1. Sudionici**

Budući da je ideja istraživanja osmišljena tako da se ispituju samo govornici španjolskoga, istraživanju je prisustvovalo tek 13 ispitanika koji su polaznici tečaja hrvatskoga jezika u Croaticumu - centru za hrvatski kao drugi i strani jezik.

Prosjek godina učenika je 30,5 (medijan je 31 godina). Od 13 ispitanika, deset je žena (76,9 %) i tri su muškarca (23,1 %).

Što se tiče razine znanja, svi su polaznici početnici: raspodijeljeni su u dvije skupine (1a i 1b); devetero ih je u početnoj skupini (1a), a četvero uči hrvatski jezik u skupini 1b. Njihovo znanje jezika je razina A1 prema ZEROJ-u.

Učenici su većinu života proveli u Čileu (3), Argentini i Venezueli (2), a po jedan učenik u Hrvatsku je došao iz Španjolske, Perua, Dominikanske Republike, Urugvaja i SAD-a.

Svima im je materinski jezik španjolski, iako je dvoje za isti koristilo naziv kastiljski. Španjolski kao glavni jezik označilo je 12 ispitanika, od čega je jednomu uz španjolski glavni jezik i engleski, a samo je jednomu ispitaniku glavni jezik isključivo engleski.

Na pitanje gdje su učili materinski jezik, na kojemu je bilo moguće navesti više odgovora (vidi poglavlje 9. Dodatak), najveći je broj ispitanika rekao da su španjolski učili u školi, s majkom, ocem, obitelji, rođacima i na fakultetu. Samo su dva ispitanika rekla da su materinski jezik učili s prijateljima.

Još jedno pitanje na koje su mogli ponuditi više od jednoga odgovora bilo je da navedu koje još jezike znaju. Najviše ih je navelo engleski jezik, njih jedanaest. Troje ih priča portugalski, po dvoje francuski i talijanski, a po jedan je ispitanik naveo da govori još i njemački, srpski, bosanski i hrvatski.

### 6.2.2. Tijek istraživanja i instrumenti

Istraživanje se može podijeliti na tri dijela. U prvome dijelu učenici su trebali napisati neke osnovne podatke o sebi. Radilo se o općenitim pitanjima: o spolu, godinama, zemlji iz koje dolaze, koji im je materinski jezik, a koji su ostali jezici koje znaju te kako su naučili svoj materinski jezik.

Drugi je dio temeljen na strategijama učenja gramatike, tj. ispitanicima su dane tvrdnje u obliku Likertove ljestvice i trebali su odgovoriti u kojoj se mjeri određena tvrdnja odnosi na njih, točnije na njihove strategije učenja. Tvrdnje su podijeljene na pet vrsta strategija učenja gramatike kako ih je podijelila N. Božinović (2012), a to su strategije aktivnoga učenja gramatike, strategije pamćenja gramatike, društvene strategije učenja gramatike, vizualne strategije učenja gramatike i strategije pregleda neovisne o gramatici (vidi poglavlje o strategijama učenja gramatike stranoga jezika, 4.1.). Svaka od pet vrsta uključuje nekoliko kratkih tvrdnji.

U zadnjemu, trećemu dijelu ispitanici su morali ocijeniti koliko su im određeni dijelovi hrvatske gramatike teški. Izdvojeni su padeži, glagolski oblici (vremena), glagolski vid, značenje riječi, red riječi, pisanje hrvatskih znakova, čitanje hrvatskih glasova, izgovor općenito i ostalo gdje su mogli navesti nešto što smatraju teškim ili problematičnim, a da nije navedeno.

Učenicima su bili ponuđeni upitnici na hrvatskome i španjolskome jeziku te su mogli izabrati na kojemu jeziku žele odgovarati. Svi su izabrali upitnik na španjolskome jeziku što je očekivano s obzirom na to da se radilo o učenicima koji hrvatski poznaju na početnoj razini, A1.

Predviđeno vrijeme istraživanja bilo je 30 minuta.

### 6.3. Rezultati

Budući da je istraživanje podijeljeno prema pet vrsta strategija učenja gramatike kako ih je podijelila N. Božinović (2012), rezultati će se iznositi prema tim vrstama. S obzirom na to da je istraživanju prisustvovao relativno mali broj ispitanika, rezultati će se prikazati koristeći se frekvencijama odgovora, prosječnom i srednjom vrijednošću, modom i rasponom, a ne postocima.

#### 6.3.1. Teške i(li) lake kategorije hrvatskoga jezika

U ovome su dijelu istraživanja učenici trebali ocijeniti koja su im područja gramatike hrvatskoga jezika teška odnosno laka i u kojoj mjeri. Područja koja su morali ocijeniti bila su padeži, glagolski oblici i vid, značenje i red riječi, pisanje i čitanje hrvatskih znakova te izgovor. Na samome su kraju mogli sami napisati neku kategoriju gramatike jezika koji uče, a smatraju teškom. U tablici 5 prikazani su odgovori ispitanika.

Tablica 5. Teške i(li) lake kategorije hrvatskoga jezika

	Jako teško	Teško	Ni lako ni teško	Lako	Jako lako
Padeži	2	3	2	4	2
Glagolski oblici	1	0	5	2	5
Glagolski vid	0	5	6	1	1
Značenje riječi	2	1	6	4	0
Red riječi	0	4	7	2	0
Pisanje hrvatskih znakova	2	7	1	2	1
Čitanje hrvatskih znakova	2	4	4	2	1
Izgovor općenito	2	8	2	1	0
Ostalo	-	-	-	-	-

U tablici 6 kod rezultata koji se odnose na točno određena područja koja učenicima mogu biti teška ili problematična, prikazat će se aritmetička sredina, medijan odgovora, mod te raspon.



Tablica 6. Srednje vrijednosti odabranih odgovora – teške i(li) lake kategorije hrvatskoga jezika

	ARITMETIČKA SREDINA	MEDIJAN	MOD	RASPON
Glagolski oblici	3,8	4,00	3	1-5
Padeži	3,1	3,00	4	1-5
Značenje riječi	2,9	3,00	3	1-4
Glagolski vid	2,9	3,00	3	2-5
Red riječi	2,9	3,00	3	2-4
Čitanje hrvatskih znakova	2,7	3,00	2,3	1-5
Pisanje hrvatskih znakova	2,5	2,00	2	1-5
Izgovor općenito	2,2	2,00	2	1-4
Ostalo	-	-	-	-

Jako teškim i teškim područjima učenici smatraju pisanje hrvatskih znakova i izgovor općenito te donekle čitanje hrvatskih glasova. Red riječi u rečenici ne smatraju ni teškim ni lakim, kao ni kategorije glagolskoga vida i značenja riječi. Padeže gotovo polovica učenika smatra lakim područjem hrvatskoga jezika. Ono što im ne predstavlja problem pri učenju hrvatskoga jezika jest učenje glagolskih oblika.

Treba imati na umu da se radi o ispitanicima početnicima u učenju hrvatskoga jezika, a na toj se razini još uvijek ne obrađuju „teži“ primjeri vezani s padežima i glagolskim oblicima, dok na početnim razinama još uvijek mogu imati problema s čitanjem hrvatskih znakova i izgovorom određenih hrvatskih glasova (vidi poglavlje o pisanju znakova, 2.1. i izgovoru znakova 2.2.).

### 6.3.2. Strategije aktivnoga učenja gramatike

Prva se vrsta strategija učenja gramatike odnosi na aktivno učenje. To znači da se primjena ove vrste strategija u prvome redu oslanja na unutarnju motivaciju učenika što dovodi do osamostaljenja u učenju (vidi poglavlje o strategijama učenja gramatike stranoga jezika, 4.1.).

Zvjezdica koja se nalazi uz određene tvrdnje označuje da je na njih odgovorilo manje od 13 ispitanika, a u zagradi uz zvjezdicu navedeno je koliko ih je odgovorilo.

U tablici 7 prikazano je kako su ispitanici odgovorili u vezi s ovom vrstom strategija.

Tablica 7. Strategije aktivnoga učenja gramatike

	Nikad	Rijetko	Ponekad	Često	Uvijek
Lakše učim kada su mi bilješke uredno i pregledno napisane. (*11)	0	0	2	3	6
Volim kada me netko ispravi ako pogriješno oblikujem rečenicu.	0	0	1	5	7
U učenju gramatike najviše mi pomažu primjeri.	0	0	0	5	8
Pažljivo slušam nastavnika dok objašnjava gramatiku.	0	1	0	6	6
Trudim se uočiti svoje gramatičke pogreške.	0	1	2	6	4
Najbolje učim i pamtim kada me nastavnik ispravi zbog pogriješnoga oblika u rečenici.	1	0	2	7	3
Nastojim se u potpunosti koncentrirati dok rješavam gramatički zadatak.	0	0	3	4	6
Pokušavam se prisjetiti gramatičkih pravila koja već znam.	0	1	2	8	2
Pripremam se za test rješavajući ogledni primjerak testa.	0	0	4	7	2
Prije testa sam sebe provjeravam koliko znam.	1	0	2	9	1
Gramatiku učim rješavajući domaću zadaću.	0	0	1	7	5
Gramatiku najbolje učim dok rješavam zadatke ne gledajući rješenja.	1	1	4	4	3
Kad ne shvaćam gradivo koje je nastavnik objasnio, zamolim ga da ponovno objasni.	1	3	1	6	2
Učim na vlastitim gramatičkim pogreškama.	0	1	2	9	1
Gramatiku pamtim tako što je povezujem s prethodnim gradivom.	0	0	5	6	2
Pamtim čitajući upute iz knjige o upotrebi određenoga vremena.	1	1	3	7	1
Gramatiku usavršavam vježbanjem, slušanjem i pisanjem.	0	3	1	3	6
Kada prije ispita osjećam nervozu ili strah, nastojim se opustiti.	1	1	4	3	4
Oponašam kako profesor izgovara gramatičke oblike.	0	2	3	6	2
Sam sebe potičem na upornost u učenju gramatike.	0	1	1	10	1
Za gramatički se test pripremam razmišljajući o gradivu.	0	0	0	8	5
Lakše pamtim glagole koji su međusobno slični.	1	3	1	3	5
Radim vježbe na internetu koje	5	2	4	1	0

automatski ispravljaju pogriješke. (*12)					
Na satu pišem gramatičke bilješke u posebnu bilježnicu za gramatiku.	1	0	2	5	5
Trudim se pronaći vremena za vježbanje gramatike.	0	1	4	7	1
Nagradim se za svaki svoj uspjeh na gramatičkome testu.	3	1	3	3	3
Glagolske oblike koje naučim nastojim što prije upotrijebiti u razgovoru. (*12)	0	1	0	10	1
Sam pokušavam pronaći odgovor na određeno gramatičko pitanje.	0	4	4	5	0

U tablici 8 prikazat ćemo aritmetičku sredinu, srednji rezultat, mod te raspon svih rezultata svih ispitanika koji su odgovorili na upitnik.

Tablica 8. Srednje vrijednosti odabranih odgovora – strategije aktivnoga učenja gramatike

	ARITM. SREDINA	MEDIJAN	MOD	RASPON
U učenju gramatike najviše mi pomažu primjeri.	4,6	5,00	5	4-5
Volim kada me netko ispravi ako pogrešno oblikujem rečenicu.	4,6	5,00	5	3-5
Lakše učim kada su mi bilješke uredno i pregledno napisane. (*11)	4,4	5,00	5	3-5
Za gramatički se test pripremam razmišljajući o gradivu.	4,4	4,00	4	4-5
Pažljivo slušam nastavnika dok objašnjava gramatiku.	4,3	4,00	4,5	4-5
Gramatiku učim rješavajući domaću zadaću.	4,3	4,00	4	3-5
Nastojim se u potpunosti koncentrirati dok rješavam gramatički zadatak.	4,2	4,00	5	3-5
Na satu pišem gramatičke bilješke u posebnu bilježnicu za gramatiku.	4	4,00	4,5	1-5
Trudim se uočiti svoje gramatičke pogriješke.	4	4,00	4	2-5
Gramatiku usavršavam vježbanjem, slušanjem i pisanjem.	3,9	4,00	5	2-5
Glagolske oblike koje naučim nastojim što prije upotrijebiti u razgovoru. (*12)	3,9	4,00	4	2-5
Najbolje učim i pamtim kada me nastavnik ispravi zbog pogrešnoga	3,9	4,00	4	1-5

oblika u rečenici.				
Sam sebe potičem na upornost u učenju gramatike.	3,9	4,00	4	2-5
Pokušavam se prisjetiti gramatičkih pravila koja već znam.	3,9	4,00	4	2-5
Pripremam se za test rješavajući ogledni primjerak testa.	3,9	4,00	4	3-5
Učim na vlastitim gramatičkim pogrješka.	3,8	4,00	4	2-5
Gramatiku pamtim tako što je povezujem s prethodnim gradivom.	3,8	4,00	4	3-5
Prije testa sam sebe provjeravam koliko znam.	3,7	4,00	4	1-5
Lakše pamtim glagole koji su međusobno slični.	3,6	4,00	5	1-5
Oponašam kako profesor izgovara gramatičke oblike.	3,6	4,00	4	2-5
Trudim se pronaći vremena za vježbanje gramatike.	3,6	4,00	4	2-5
Kada prije ispita osjećam nervozu ili strah, nastojim se opustiti.	3,6	4,00	3,5	1-5
Pamtim čitajući upute iz knjige o upotrebi određenoga vremena.	3,5	4,00	4	1-5
Kad ne shvaćam gradivo koje je nastavnik objasnio, zamolim ga da ponovno objasni.	3,4	4,00	4	1-5
Nagradim se za svaki svoj uspjeh na gramatičkome testu.	3,2	3,00	-	1-5
Sam pokušavam pronaći odgovor na određeno gramatičko pitanje.	3,1	3,00	4	2-4
Radim vježbe na internetu koje automatski ispravljaju pogreške. (*12)	2,1	2,00	3	1-4

Prema rezultatima istraživanja korištenja aktivnih strategija učenja gramatike vidi se da učenici upotrebljavaju velik broj strategija.

Najviše se koriste primjerima u učenju gramatike i vole kad ih netko ispravi ako pogrešno oblikuju rečenicu te vode uredne i pregledne bilješke koje im pomažu u učenju i olakšavaju ga (medijan 5,00).

Jako se često (aritmetička sredina: od 4,4 do 4, medijan: 4,00) koriste strategijama razmišljanja o gradivu kada se pripremaju za gramatički test, pažljivo slušaju nastavnika dok objašnjava gramatiku koju uče tako što rješavaju domaću

zadaću. Pri rješavanju gramatičkih zadataka nastoje se u potpunosti koncentrirati. Koriste se posebnom bilježnicom za gramatiku u koju zapisuju gramatičke bilješke koje čuju na satu te se trude uočiti svoje gramatičke pogreške.

Nerijetko (aritmetička sredina: od 3,9 do 3,7, medijan: 4,00) gramatiku usavršavaju vježbanjem, slušanjem i pisanjem, a glagolske oblike koje nauče nastoje što prije upotrijebiti u razgovoru. U usvajanju novoga gramatičkoga gradiva pomaže im kad ih nastavnik ispravi zbog pogrešnoga oblika u rečenici te sami sebe potiču na upornost u učenju gramatike te se pokušavaju prisjetiti gramatičkih pravila koja već znaju. Koriste se i strategijom pripremanja za gramatički test rješavajući ogledni primjerak te uče na vlastitim gramatičkim pogreškama. Gramatiku pamte povezivanjem s prethodnim gradivom koje su uvojili, a prije testa sami sebe provjeravaju koliko znaju.

Katkad se (aritmetička sredina: od 3,6 do 3,4, medijan: 4,00) koriste strategijama pamćenja glagola koji su međusobno slični, oponašanja kako profesor izgovara gramatičke oblike, trude se pronaći vrijeme za vježbanje gramatike, a kad prije ispita osjećaju nervozu ili strah, nastoje se opustiti. Upotrebljavaju knjige kako bi pronašli informacije o upotrebi određenoga vremena, a kad ne shvaćaju gradivo koje je nastavnik objasnio, pitaju ga za pojašnjenje.

Rijetko se nagrađuju za uspjeh na gramatičkom testu te ne pokušavaju sami pronaći odgovor na određeno gramatičko pitanje (aritmetička sredina: od 3,2 do 3,1, medijan: 3,00).

Gotovo se uopće ne koriste strategijom vježbanja gramatike na internetu (aritmetička sredina: 2,1, medijan: 2,00) gdje im se automatski nude točni odgovori. Ovo se može pripisati činjenici da na internetu nema puno stranica na kojima se gramatika hrvatskoga jezika može vježbati na taj način kao što ima za engleski ili španjolski jezik.

### 6.3.3. Strategije pamćenja gramatike

Strategije pamćenja gramatike zahtijevaju mentalno procesiranje jezika i novih podataka o istome kao i ponavljanje gramatičkih struktura dok se ne razvije automatizam (vidi poglavlje o strategijama učenja gramatike stranoga jezika, 4.1.).

Tvrdnje i rezultati koji se odnose na ovu vrstu strategija prikazani su u tablici 9.

Tablica 9. Strategije pamćenja gramatike

	Nikad	Rijetko	Ponekad	Često	Uvijek
Lakše zapamtim gramatički oblik koji mi se sviđa.	1	0	1	2	9
Nastavke glagola i nepravilne oblike učim napamet.	1	0	4	6	2
Najbolje učim u tišini.	1	0	3	4	5
Ispisujem sve nepravilne glagole na papir. (*12)	2	2	2	5	1
Lakše se sjetim oblika ako se sjetim situacije ili rečenice u kojoj sam ga čuo. (*12)	0	0	0	4	8
Gramatički oblik prevodim na materinski jezik kako bih razumio što znači.	0	1	2	7	3
Trudim se zapamtiti nastavke glagola i nepravilne oblike. (*12)	0	0	2	9	1
Kad učim nepravilne glagole, nastojim zapamtiti jednu skupinu, onda prelazim na novu.	2	0	2	6	3
Gram. oblik lakše zapamtim ako znam gdje se nalazi u radnome materijalu. (*12)	1	0	2	4	5
Koristim se materinskim jezikom kada trebam sastaviti rečenicu.	0	1	2	6	4
Trudim se zapamtiti pravilo kako sastaviti rečenicu.	1	2	1	8	1
Glagole pamtim tako da ih svrstam u skupine.	2	1	3	4	3
Gramatičke oblike ponavljam više puta dok ih ne zapamtim.	0	1	6	6	0
Dok vježbam gramatiku, volim da je uključen televizor ili da svira lagana glazba.	5	4	2	1	1

U tablici 10 nalaze se rezultati koji prikazuju aritmetičku sredinu, medijan, mod i raspon odgovora.

Tablica 10. Srednje vrijednosti odabranih odgovora – strategije pamćenja gramatike

	ARITM. SREDINA	MEDIJAN	MOD	RASPON
Lakše zapamtim gramatički oblik koji mi se sviđa.	4,8	5,00	5	1-5
Lakše se sjetim oblika ako se sjetim situacije ili reč. u kojoj sam ga čuo. (*12)	4,7	5,00	5	4-5
Gram. oblik lakše zapamtim ako znam gdje se nalazi u radnome materijalu. (*12)	4	4,00	5	1-5
Koristim se materinskim jezikom kada trebam sastaviti rečenicu.	4	4,00	4	2-5
Najbolje učim u tišini.	3,9	4,00	5	1-5
Gramatički oblik prevodim na materinski jezik kako bih razumio što znači.	3,9	4,00	4	2-5
Trudim se zapamtiti nastavke glagola i nepravilne oblike. (*12)	3,9	4,00	4	3-5
Nastavke glagola i nepravilne oblike učim napamet.	3,6	4,00	4	1-5
Kad učim nepravilne glagole, nastojim zapamtiti jednu skupinu, onda prelazim na novu.	3,6	4,00	4	1-5
Trudim se zapamtiti pravilo kako sastaviti rečenicu.	3,5	4,00	4	1-5
Glagole pamtim tako da ih svrstam u skupine.	3,4	4,00	4	1-5
Ispisujem sve nepravilne glagole na papir. (*12)	3,1	3,50	4	1-5
Gramatičke oblike ponavljam više puta dok ih ne zapamtim.	3,4	3,00	3,4	2-4
Dok vježbam gram., volim da je uključen televizor ili da svira lagana glazba.	2,15	2,00	1	1-5

Rezultati su pokazali da se učenici često koriste raznim strategijama pamćenja gramatike.

Neke su od češćih takvih strategija pamćenje gramatičkoga oblika koji im se iz nekoga razlika svidio i prisjećanje kada i u kojoj su ih situaciji čuli (aritmetička sredina: od 4,8 do 4,7, medijan: 5,00).

Gramatičke oblike lakše pamte ako znaju gdje se nalaze u radnome materijalu, a često se koriste i materinskim jezikom kad treba sastaviti rečenicu ili prevesti gramatički oblik kako bi razumjeli njegovo značenje. Pri učenju odgovara im tišina te se trude zapamtiti nastavke glagola i nepravilne oblike (aritmetička sredina: od 4 do 3,9, medijan: 4,00) koje uče napamet (aritmetička sredina: 3,6). Kod učenja nepravilnih

glagola, ispitanici su izjavili da nastoje zapamtiti jednu skupinu, a onda prelaze na novu (aritmetička sredina: 3,6). Nešto ih je manje reklo da se koriste strategijom svrtstavanja glagola u skupine (aritmetička sredina: 3,4). Usto trude se zapamtiti pravilo kako sastaviti rečenicu te ispisuju nepravilne glagole na papir.

Rjeđe gramatičke oblike ponavljaju više puta dok ih ne zapamte (aritmetička sredina: 3,4, meidjan: 3,00), a malo njih voli da je uključen televizor ili da svira lagana glazba dok uče gramatiku (aritmetička sredina: 2,15, medijan: 2,00).

#### 6.3.4. Društvene strategije učenja gramatike

Društvene strategije učenja gramatike važne su jer učenicima daju mogućnost komuniciranja s ostalim sudionicima edukativnoga procesa, bilo s profesorima ili izvornim govornicima bilo s ostalim učenicima na višoj ili nižoj razini znanja. U takvim se okolnostima bolje i kvalitetnije usvaja novi gramatički sadržaj (vidi poglavlje o strategijama učenja gramatike stranoga jezika, 4.1.).

Tvrdnje na koje su učenici morali odgovoriti prema vlastitome iskustvu i rezultati prikazani su u tablici 11.

Tablica 11. Društvene strategije učenja gramatike

	Nikad	Rijetko	Ponekad	Često	Uvijek
Gramatiku uvijek učim sam.	0	1	4	4	4
Vježbam s prijateljima kako bih što bolje ovladao gramatikom.	1	4	3	4	1
Tražim pomoć prijatelja koji zaključuju na logičan način.	1	3	1	7	1
Pitam za pomoć prijatelje koji imaju slične navike učenja.	3	0	5	5	0
Gramatiku redovito vježbam s prijateljima.	3	5	4	0	1
S prijateljima raspravljam o tome kako riješiti domaću zadaću iz gramatike. (*12)	2	2	4	2	2
Kada ne razumijem gramatiku, tražim pomoć prijatelja. (*12)	2	1	2	5	2

U tablici 12 izneseni su rezultati prosječne i srednje vrijednosti te mod i raspon.



Tablica 12. Srednje vrijednosti odabranih odgovora – društvene strategije učenja gramatike

	ARITM. SREDINA	MEDIJAN	MOD	RASPON
Gramatiku uvijek učim sam.	3,9	4,00	-	2-5
Kada ne razumijem gramatiku, tražim pomoć prijatelja. (*12)	3,3	4,00	4	1-5
Tražim pomoć prijatelja koji zaključuju na logičan način.	3,3	4,00	4	1-5
S prijateljima raspravljam o tome kako riješiti domaću zadaću iz gram. (*12)	3	3,00	3	1-5
Vježbam s prijateljima kako bih što bolje ovladao gramatikom.	3	3,00	2,4	1-5
Pitam za pomoć prijatelje koji imaju slične navike učenja.	2,9	3,00	3,4	1-4
Gramatiku redovito vježbam s prijateljima.	2,3	2,00	2	1-5

Jedine strategije koje često ili uvijek koriste kod ove vrste su: gramatiku uvijek uče sami, a jedino kad ne razumiju gramatičko gradivo, traže pomoć prijatelja i to onih koji zaključuju na logičan način (aritmetička sredina: od 3,9 do 3,3, medijan: 4,00).

Rjeđe s prijateljima raspravljaju o tome kako riješiti domaću zadaću iz gramatike, manje vježbaju s njima kako bi bolje ovladali gramatikom, a ne koriste se često ni strategijama suradnje s prijateljima koji imaju slične navike učenja (aritmetička sredina: od 3 do 2,9, medijan: 3,00).

Gotovo nikad ne vježbaju gramatiku s prijateljima (aritmetička sredina: 2,3, medijan: 2,00).

Budući da je već istaknuto da je korištenje društvenih strategija učenja gramatike važno za kvalitetno usvajanje novoga gradiva, a rezultati pokazuju da učenici te strategije ipak ne iskorištavaju u potpunosti, trebalo bi poraditi na poticanju na suradnju na nastavi, ali i izvan nje. To se može napraviti zadavanjem raznih zadataka učenicima u kojima se od njih očekuje da surađuju i raspravljaju, da zajedno dolaze do zaključaka, rješavaju zadatke i pritom se ispravljaju u objašnjavaju svojih rješenja jedni drugima. Takvi su zadaci skupni rad na nastavi i za zadaću, poticanje učenika da kod problematičnih zadataka objasne svoje mišljenje, poticanje da im ne bude neugodno tražiti pomoć od kolega i objasniti da je u redu i poželjno imati drugačija mišljenja i stavove.

### 6.3.5. Vizualne strategije učenja gramatike

Vizualne su strategije učenja gramatike bitne jer utječu na učenikovu recepciju novih gramatičkih pravila i oblika te mu pomažu u razumijevanju i pamćenju. Svi vizualni izvori i pomagala mogu se upotrebljavati ako učenik na taj način lakše usvaja i pamti, a neki od njih uključuju podvlačenje markerom i korištenje raznim bojama i oblicima te uporaba rječnika, gramatika i interneta (vidi poglavlje o strategijama učenja gramatike stranoga jezika, 4.1.).

U tablici 13 prikazani su odgovori učenika u vezi s vizualnim strategijama.

Tablica 13. Vizualne strategije učenja gramatike

	Nikad	Rijetko	Ponekad	Često	Uvijek
U bilježnici ističem važne dijelove gramatike.	1	0	0	7	5
Ispisujem novi gramatički oblik kako bih ga lakše upamtio/la.	0	0	2	5	6
Podcrtavam gramatičke oblike markerom kako bih ih zapamtio/la. (*12)	1	1	1	3	6
Koristim se markerima u različitim bojama da naglasim oblike koje ne poznajem.	2	0	0	3	8
Redovito posjećujem internetske stranice s gramatičkim objašnjenjima.	3	3	4	2	1
U udžbeniku podcrtavam gramatičke oblike u određenim vremenima.	1	0	3	3	6

Aritmetička sredina, medijan, mod i raspon rezultata koji se odnose na vizualne strategije učenja gramatike prikazani su u tablici 14.

Tablica 14. Srednje vrijednosti odabranih odgovora – vizualne strategije učenja gramatike

	ARITM. SREDINA	MEDIJAN	MOD	RASPON
Koristim se markerima u različitim bojama da naglasim oblike koje ne poznajem.	4,2	5,00	5	2-5
Ispisujem novi gramatički oblik kako bih ga lakše upamtio/la.	4,3	4,00	5	3-5
Podcrtavam gramatičke oblike markerom kako bih ih zapamtio/la. (*12)	4	4,50	5	1-5
U bilježnici ističem važne dijelove gramatike.	4,2	4,00	4	1-5
U udžbeniku podcrtavam gramatičke oblike u određenim vremenima.	4	4,00	5	1-5
Redovito posjećujem internetske stranice s gramatičkim objašnjenjima.	2,6	3,00	3	1-5

Vizualnim se strategijama učenja gramatike poprilično često koriste. Jedan od razloga takvim rezultatima jest i taj da je ovaj način učenja prisutan kroz cijelo školovanje, neovisno o učenju stranoga jezika, a ujedno je najdostupniji i najpraktičniji.

Često ili uvijek upotrebljavaju markere različitih boja što im pomaže u pamćenju gramatičkih oblika te se koriste njima za podcrtavanje i naglašavanje i ispisuju nove gramatičke oblike kako bi ih lakše upamtili. U bilježnici ističu važne dijelove gramatike i često se koriste udžbenikom u kojemu također podcrtavaju gramatičke oblike u određenim vremenima (aritmetička sredina: od 4,2 do 4, medijan: od 5,00 do 4,00).

Jedino se rjeđe koriste strategijom redovitoga posjećivanja internetskih stranica s gramatičkim objašnjenjima (aritmetička sredina: 2,6, medijan: 3,00). Već je spomenuto da se rijetko koriste internetom kako bi rješavali gramatičke vježbe s automatskim odgovorima. Kao mogući odgovor spomenuli smo činjenicu da ima jako malo stranica na internetu koje nude takvu vrstu vježbi za hrvatski jezik. I ovdje treba istaknuti činjenicu da je učenicima hrvatskoga kao stranoga jezika pristupačnije i lakše koristiti se udžbenicima, gramatikama i priručnicima nego internetskim stranicama.

### 6.3.6. Strategije pregleda neovisne o gramatici

Strategije pregleda neovisne o gramatici temelje se na učenju koje počinje vlastitom inicijativom. Drugim riječima, visoko motivirani učenici spremni su na učenje neovisno o profesoru, zadacima na satu i zadaćama koje učitelji zadaju. Oni rade, istražuju i zaključuju sami, sami si zadaju zadatke sve u cilju što boljega, kvalitetnijega i bržega usvajanja i ovladavanja novim jezikom. Pritom se koriste raznim aktivnostima i strategijama (vidi poglavlje o strategijama učenja gramatike stranoga jezika, 4.1.).

Rezultati nakon analize odgovora učenika na tvrdnje koje se tiču ove vrste strategija prikazani su u tablici 15.

Tablica 15. Strategije pregleda neovisne o gramatici

	Nikad	Rijetko	Ponekad	Često	Uvijek
Brže zapamtim gramatički oblik ako me podsjeća na nešto.	0	0	1	3	9
Gramatičke zadatke rješavam po sluhu.	2	2	8	0	1
Logički pokušavam odrediti koji je oblik točan, a koji nije.	0	0	5	5	3
Gramatiku uvijek učim uz pomoć logike.	0	4	1	6	2
Pokušavam iz konteksta pogoditi značenje novoga gramatičkoga oblika.	1	1	3	4	4

Aritmetička sredina i srednja vrijednost te mod i raspon odgovora na tvrdnje u vezi sa strategijama pregleda neovisnima o gramatici izneseni su u tablici 16.

Tablica 16. Srednje vrijednosti odabranih odgovora – strategije pregleda neovisne o gramatici

	ARITM. SREDINA	MEDIJAN	MOD	RASPON
Brže zapamtim gramatički oblik ako me podsjeća na nešto.	4,6	5,00	5	3-5
Logički pokušavam odrediti koji je oblik točan, a koji nije.	3,9	4,00	3,4	3-5
Pokušavam iz konteksta pogoditi značenje novoga gramatičkoga oblika.	3,7	4,00	4,5	1-5
Gramatiku uvijek učim uz pomoć logike.	3,5	4,00	4	2-5
Gramatičke zadatke rješavam po sluhu.	2,7	3,00	3	1-5

Često ili uvijek bolje i brže pamte ako ih određeni gramatički oblik podsjeća na nešto (aritmetička sredina: 4,6, medijan: 5,00).

Strategije pregleda neovisne o gramatici kojima se učenici koriste gotovo uvijek uključuju logiku. Logički pokušavaju odrediti koji je oblik točan, a koji nije te se koriste njome kad uče gramatiku. Često se oslanjaju na kontekst kako bi shvatili značenje novoga gramatičkoga oblika, a nešto rjeđe na sluh kako bi odredili koji je oblik točan, a koji nije (aritmetička sredina: 2,7, medijan: 3,00).

## 7. ZAKLJUČAK

Rezultati dijela istraživanja o težini pojedinih kategorija hrvatskoga jezika pokazali su da **učenje padeža smatraju manje teškim od primjerice učenja pisanja i čitanja hrvatskih slova i glasova**. Srednje teškim smatraju učenje reda riječi u rečenici, glagolskog vida i značenja riječi, a lako im je učenje glagolskih oblika.

U ovome je slučaju važno imati na umu da se radi o početnicima, a na početnim se razinama učenicima uvijek daju lakši primjeri kako bi ih lakše usvojili te kako bi ostali motivirani za daljnje učenje jezika. Ovi podaci mogu itekako koristiti svim profesorima hrvatskoga kao stranoga jezika koji predaju učenicima kojima je materinski jezik španjolski.

Stav je učenika hrvatskoga jezika kojima je španjolski jezik materinski da upotrebljavaju velik broj strategija pri učenju hrvatske gramatike: **korištenje velikoga broj strategija aktivnoga učenja gramatike, strategija pamćenja i vizualnih strategije te korištenja logičkoga načina razmišljanja** pri nailasku na problematičan oblik ili zadatak. Nešto manje upotrebljavaju društvene strategije učenja gramatike. Jedna od strategija kojom se učenici rijetko služe je korištenje internetom pri rješavanju zadataka i istraživanju gramatičke teorije.

## 8. POPIS LITERATURE

Alemi, Minoo i Alireza Tayebi (2011) The influence of incidental and intentional vocabulary acquisition and vocabulary strategy use on learning L2 vocabularies. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 2, No. 1, str. 81-98. <http://www.ojs.academypublisher.com/index.php/jltr/article/viewFile/02018198/2489> (29. travnja 2015.)

Baralo, Marta (2011) *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

Barić, Eugenija i sur. (2005) *Hrvatska gramatika*. Zagreb: Školska knjiga.

Bagarić, Vesna i Jelena Mihaljević Djigunović (2007) Definiranje komunikacijske kompetencije, u: *Metodika vol. 8, br. 1*. str. 84-93. [http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=42650](http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=42650) (29. travnja 2015.)

Bošnjak-Botica, Tomislava (2013) Opća načela podjela na glagolske vrste u hrvatskome u perspektivi drugih bliskih jezika, u *časopis LAHOR 15; Članci i rasprave*. Zagreb. str. 63-90. [file:///C:/Users/Ivana-d/Downloads/tome%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ivana-d/Downloads/tome%20(1).pdf) (26. lipnja 2015.)

British Council: *Languagae for the future: Which languages the UK needs most and why*. <http://www.britishcouncil.org/sites/britishcouncil.uk2/files/languages-for-the-future-report.pdf> (29. travnja 2015.)

Cvikić, Lidija i Zrinka Jelaska (2007) Složenost ovladavanja glagolskim vidom u inojezičnome hrvatskome, u *časopis LAHOR 4; Članci i rasprave*. Zagreb. str. 190-216. <file:///C:/Users/Ivana-d/Downloads/03.pdf> (26. lipnja 2015.)

Cvitanušić Tvico, Jelena i Iva Nazalević (2010) Stavovi makedonskih kroatista i problemi ovladavanja pojedinim hrvatskim jezičnim kategorijama, u: *časopis LAHOR – 12; Članci i rasprave*. Zagreb. str. 167-186.

Fernández Martínez, Patricia (2009) La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: reflexiones en torno a la enseñanza del español L2, u: *marcoELE. Revista de didáctica ELE*, br. 8.

Gas, Susan M. i Larry Selinker (1994) *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey; Hove and London.

Hrvatski jezični portal. <http://hjp.novi-liber.hr/> (11. lipnja 2015.)

Jelaska, Zrinka (2004) *Fonološki opisi hrvatskoga jezika*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Jelaska, Zrinka (2005) *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Jelaska, Zrinka (2012) Ovladavanje materinskim i inim jezikom, u: *Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika – okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, str.19-35.

Jelaska, Zrinka i Maša Musulin (2011) Slovo i slovopis španjolskoga i hrvatskoga jezika, u: *časopis LAHOR – 12*; Pojmovi i nazivlje. Zagreb. str. 211-239.

Jelić, Andrea Beata (2007) *Uloga čitanja u usvajanju vokabulara francuskoga kao stranog jezika (doktorska disertacija)*. Zagreb.

Kočman, Ana (2011) Errores gramaticales comunes en alumnos croatas de español como segunda lengua, u: *MarcoELE. Revista de didáctica*. [http://marcoele.com/descargas/13/kocman-errores\\_croatas.pdf](http://marcoele.com/descargas/13/kocman-errores_croatas.pdf) (29. travnja 2015.)

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (2002), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Madrid, España <https://www.forem.es/assets/files/mcerl.pdf> (29. travnja 2015.)



Martín Leralta, Susana (2009) *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*. Ministerio de educación <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/ifiie/lineas-investigacion-innovacion/educacion-intercultural/publicaciones-informes/publicaciones/competencia-estrategica-comprension-auditiva?documentId=0901e72b807f6cff> (29. travnja 2015.)

Matasović, Ranko (2008) *Poredbenopovijesna gramatika hrvatskoga jezika*. Zagreb: Matica hrvatska.

Mihaljević Djigunović, Jelena (2013) Interdisciplinarna istraživanja u području obrazovanja na primjeru glotodidaktike, u: *Sociologija i prostor*, 51 (2013) 197 (3). Institut za društvena istraživanja u Zagrebu. str. 471-491.

Novak Milić, Jasna (2010) Što je što u aspektologiji, u *časopis LAHOR 10; Članci i rasprave*. Zagreb. str- 125-143. <file:///C:/Users/Ivana-d/Downloads/jasna.pdf> (26. lipnja 2015.)

Odsjek za romanistiku, <http://www.ffzg.unizg.hr/roman/odsjek/projekti/> (15. 4. 2015.)

Oštrec, Branka (2013) Lažni parovi u španjolskoj i hrvatskoj pravnoj terminologiji, u *časopis LAHOR 16; Članci i rasprave*. Zagreb. str. 143-164. <file:///C:/Users/Ivana-d/Downloads/ostrec.pdf> (26. lipnja 2015.)

Pawlak, Miroslav (2009) Grammar learning Strategies and Language Attainment: Seeking a Relationship, u: *Research in Language*, 2009, vol. 7. str. 43-60.

Real Academia Española: <http://www.rae.es/> (29. travnja 2015.)

Schwegler, Armin, Juergen Kempff i Ana Ameal-Guerra (2010) *Fonética y fonología españolas*. John Wiley & Sons, Inc.

Silić, Josip i Ivo Pranjković (2005) *Gramatika hrvatskoga jezika za gimnazije i visoka učilišta*. Zagreb: Školska knjiga.

Vinja, Vojimir (2006) *Gramatika španjolskog jezika*. Zagreb: Školska knjiga.

Vivanco, Verónica (2001) La adquisición de vocabulario en una segunda lengua: estrategias cognitivas y lazos afectivos. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*. 12, str. 177-187. <http://www.encuentrojournal.org/textos/12.17.pdf> (29. travnja 2015.)

#### KONZULTIRANA LITERATURA

Duvnjak, Ivana (2014) *La adquisición del vocabulario del español como lengua extranjera: colocaciones léxicas* (diplomski rad) <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/5236/1/Duvnjak,%20I%20-%20Diplomski%20rad.pdf> (26. lipnja 2015.)

Sikirić, Marija (2013) *Estrategias de aprendizaje de la gramática de ELE. Resultados de una investigación entre alumnos croatas* (diplomski rad) [http://darhiv.ffzg.unizg.hr/4894/1/\(Strategije%20u%C4%8Denja%20gramatike%20%C5%A1panjolskog%20kao%20stranog%20jezika.\).pdf](http://darhiv.ffzg.unizg.hr/4894/1/(Strategije%20u%C4%8Denja%20gramatike%20%C5%A1panjolskog%20kao%20stranog%20jezika.).pdf) (26. lipnja 2015.)

## 9. DODATAK: Primjer istraživanja na hrvatskome i španjolskome jeziku

Šifra _____	Datum: _____
Godina rođenja _____	
Spol: M / Ž	
U koju ste skupinu u Croaticumu smješteni: 1a 1b 2a 2b 3a 3b	
1. Zaokružite razinu znanja hrvatskoga jezika (ZEROJ, tj. CEFRL): A1 A2 B1 B2 C1 C2	
2. Zemlja u kojoj ste proveli većinu života: _____	
3. Materinski jezik: _____	
4. Glavni jezik: _____	
5. Gdje ste učili svoj materinski jezik ( <i>možete potcrtati i više odgovora</i> ): s majkom s ocem u obitelji s rođacima s prijateljima u školi na fakultetu	
6. Podcrtajte druge jezike koje znate: engleski francuski talijanski portugalski njemački japanski kineski arapski ruski poljski srpski slovenski makedonski bosanski <i>ostalo</i> : _____	
Ovim upitnikom želimo provjeriti kako učite gramatiku. Molimo, pažljivo pročitajte sve tvrdnje i odgovorite iskreno.	
<b>1 – nikad      2 – rijetko      3 – ponekad      4 – često      5 – uvijek</b>	

### I. STRATEGIJE AKTIVNOGA UČENJA GRAMATIKE

Lakše učim kada su mi bilješke uredno i pregledno napisane.	1	2	3	4	5
Volim kada me netko ispravi ako pogrešno oblikujem rečenicu.	1	2	3	4	5
U učenju gramatike najviše mi pomažu primjeri.	1	2	3	4	5
Pažljivo slušam nastavnika dok objašnjava gramatiku.	1	2	3	4	5
Trudim se uočiti svoje gramatičke pogreške.	1	2	3	4	5
Najbolje učim i pamtim kada me nastavnik ispravi zbog pogrešnoga oblika u rečenici.	1	2	3	4	5
Nastojim se u potpunosti koncentrirati dok rješavam gramatički zadatak.	1	2	3	4	5
Pokušavam se prisjetiti gramatičkih pravila koja već znam.	1	2	3	4	5
Pripremam se za test rješavajući ogledni primjerak testa.	1	2	3	4	5
Prije testa sam/a sebe provjeravam koliko znam.	1	2	3	4	5
Gramatiku učim rješavajući domaću zadaću.	1	2	3	4	5
Gramatiku najbolje učim dok rješavam zadatke ne gledajući rješenja.	1	2	3	4	5
Kad ne shvaćam gradivo koje je nastavnik objasnio, zamolim da ga ponovno objasni.	1	2	3	4	5
Učim na vlastitim gramatičkim pogreškama.	1	2	3	4	5
Gramatiku pamtim tako što je povezujem s prethodnim gradivom.	1	2	3	4	5
Pamtim čitajući upute iz knjige o upotrebi određenoga vremena.	1	2	3	4	5
Gramatiku usavršavam vježbanjem, slušanjem i pisanjem.	1	2	3	4	5
Kada prije ispita osjećam nervozu ili strah, nastojim se opustiti.	1	2	3	4	5
Oponašam kako profesor izgovara gramatičke oblike.	1	2	3	4	5
Sam/a sebe potičem na upornost u učenju gramatike.	1	2	3	4	5
Za gramatički se test pripremam razmišljajući o gradivu.	1	2	3	4	5
Lakše pamtim glagole koji su međusobno slični.	1	2	3	4	5
Radim vježbe na internetu koje automatski ispravljaju pogreške.	1	2	3	4	5
Na satu pišem gramatičke bilješke u posebnu bilježnicu za gramatiku.	1	2	3	4	5
Trudim se pronaći prilike za vježbanje gramatike.	1	2	3	4	5
Nagradim se za svaki svoj uspjeh na gramatičkom testu.	1	2	3	4	5
Glagolske oblike koje naučim nastojim što prije upotrijebiti u razgovoru.	1	2	3	4	5
Sam/a pokušavam naći odgovor na određeno gramatičko pitanje.	1	2	3	4	5

## II. STRATEGIJE PAMĆENJA GRAMATIKE

Lakše zapamtim gramatički oblik koji mi se sviđa.	1	2	3	4	5
Nastavke glagola i nepravilne oblike učim napamet.	1	2	3	4	5
Najbolje učim u tišini.	1	2	3	4	5
Ispisujem sve nepravilne glagole na papir.	1	2	3	4	5
Lakše se sjetim oblika ako se sjetim situacije ili rečenice u kojem sam ga čuo/la.	1	2	3	4	5
Gramatički oblik prevodim na materinski jezik kako bih razumio/la što znači.	1	2	3	4	5
Trudim se zapamtiti nastavke glagola i nepravilne oblike.	1	2	3	4	5
Kad učim nepravilne glagole, nastojim zapamtiti jednu skupinu, onda prelazim na novu.	1	2	3	4	5
Gramatički oblik lakše zapamtim ako znam gdje se nalazi u radnome materijalu.	1	2	3	4	5
Koristim se materinskim jezikom kada trebam sastaviti rečenicu.	1	2	3	4	5
Trudim se zapamtiti pravilo kako sastaviti rečenicu.	1	2	3	4	5
Glagole pamtim tako da ih svrstam u skupine.	1	2	3	4	5
Gramatičke oblike ponavljam više puta dok ih ne zapamtim.	1	2	3	4	5
Dok vježbam gramatiku, volim da je uključen televizor ili da svira lagana glazba.	1	2	3	4	5

## III. DRUŠTVENE STRATEGIJE UČENJA GRAMATIKE

Gramatiku uvijek učim sam/a.	1	2	3	4	5
Vježbam s prijateljima kako bih što bolje ovladao/la gramatikom.	1	2	3	4	5
Tražim pomoć prijatelja koji zaključuju na logičan način.	1	2	3	4	5
Pitam za pomoć prijatelje koji imaju slične navike učenja.	1	2	3	4	5
Gramatiku redovito vježbam s prijateljima.	1	2	3	4	5
S prijateljima raspravljam o tome kako riješiti domaću zadaću iz gramatike.	1	2	3	4	5
Kada ne razumijem gramatiku, tražim pomoć prijatelja.	1	2	3	4	5

## IV. VIZUALNE STRATEGIJE UČENJA GRAMATIKE

U bilježnici ističem važne dijelove gramatike.	1	2	3	4	5
Ispisujem novi gramatički oblik kako bih ga lakše upamtio/la.	1	2	3	4	5
Podcrtavam gramatičke oblike markerom kako bih ih zapamtio/la.	1	2	3	4	5
Koristim se markerima u različitim bojama da naglasim oblike koje ne poznajem.	1	2	3	4	5
Redovito posjećujem internetske stranice s gramatičkim objašnjenjima.	1	2	3	4	5
U udžbeniku podcrtavam gramatičke oblike u određenim vremenima.	1	2	3	4	5

## V. STRATEGIJE PONAVLJANJA NEOVISNE O GRAMATICI

Brže zapamtim gramatički oblik ako me podsjeća na nešto.	1	2	3	4	5
Gramatičke zadatke rješavam po sluhu.	1	2	3	4	5
Logički pokušavam odrediti koji je oblik točan, a koji nije.	1	2	3	4	5
Gramatiku uvijek učim uz pomoć logike.	1	2	3	4	5
Pokušavam iz konteksta pogoditi značenje novoga gramatičkoga oblika.	1	2	3	4	5

Sljedeće kategorije hrvatske gramatike ocijenite prema tome smatrate li ih lakima ili teškima.

Padeži	1	2	3	4	5
Glagolski oblici (vremena)	1	2	3	4	5
Glagolski vid (npr. dati – davati)	1	2	3	4	5
Značenje riječi	1	2	3	4	5
Red riječi	1	2	3	4	5
Pisanje hrvatskih glasova (č, ć, š, ž, dž, đ...)	1	2	3	4	5
Čitanje hrvatskih glasova	1	2	3	4	5
Izgovor općenito (glasovi, riječi...)	1	2	3	4	5
Ostalo (navedite sami što)	1	2	3	4	5

Contraseña _____	Fecha: _____
– Año de nacimiento _____ Sexo: M / F ¿En qué grupo de Croaticum está?: 1a 1b 2a 2b 3a 3b 1. Marque el nivel del conocimiento del croata (MCER): A1 A2 B1 B2 C1 C2 2. El país donde pasó la mayoría de su vida: _____ 3. Lengua materna: _____ 4. Lengua principal: _____ 5. ¿Dónde aprendió su lengua materna? ( <i>puede marcar más de una respuesta</i> ): con mi mamá   con mi papá   en mi familia   con mis familiares   con los amigos   en la escuela   en la facultad 6. Marque qué más idiomas sabe: inglés   francés   italiano   portugués   alemán   japonés   chino   árabe   ruso   polaco   serbio   esloveno   macedonio   bosnio <i>otro</i> : _____  Con este cuestionario nos interesa averiguar cómo estudiáis la gramática. Por favor, leed todas las afirmaciones con atención y responded con sinceridad.  <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <span><b>1 – nunca</b></span> <span><b>2 – raramente</b></span> <span><b>3 – a veces</b></span> <span><b>4 – a menudo</b></span> <span><b>5 – siempre</b></span> </div>	

## I. LAS ESTRATEGIAS DEL APRENDIZAJE ACTIVO DE LA GRAMÁTICA

Aprendo más fácilmente si mis notas están ordenadas y escritas claramente.	1	2	3	4	5
Aprecio cuando alguien me corrige si formulo incorrectamente la oración.	1	2	3	4	5
En el aprendizaje de la gramática, lo que más me ayuda son los ejemplos.	1	2	3	4	5
Escucho atentamente el profesor cuando explica la gramática.	1	2	3	4	5
Intento dar me cuenta de mis propios errores gramaticales.	1	2	3	4	5
Aprendo y memorizo con más éxito cuando el profesor me corrige si utilizo forma incorrecta en la oración.	1	2	3	4	5
Intento concentrarme completamente cuando resuelvo un ejercicio gramatical.	1	2	3	4	5
Intento recordar las formas gramaticales que aprendí antes.	1	2	3	4	5
Me preparo para el examen resolviendo un modelo ejemplar del examen.	1	2	3	4	5
Antes del examen, controlo lo que se.	1	2	3	4	5
Aprendo la gramática haciendo mis tareas.	1	2	3	4	5
Aprendo lo mejor la gramática si resuelvo los ejercicios sin ver los claves.	1	2	3	4	5
Si no entiendo lo que explica el profesor, le pido explicación adicional.	1	2	3	4	5
Aprendo de mis propios errores gramaticales.	1	2	3	4	5
Memorizo la gramática relacionándola con las lecciones anteriores.	1	2	3	4	5
Memorizo leyendo en el libro las instrucciones sobre el uso de un cierto tiempo.	1	2	3	4	5
Perfecciono la gramática practicándola, escuchando y escribiendo.	1	2	3	4	5
Si tengo miedo o estoy nervioso/a antes del examen, intento relajarme.	1	2	3	4	5
Imito la manera en la que el profesor pronuncia las formas verbales.	1	2	3	4	5
Me animo a mí mismo/a a estar persistente con el aprendizaje de la gramática.	1	2	3	4	5
Me preparo para el examen gramatical reflexionando sobre el material de las lecciones.	1	2	3	4	5
Memorizo más fácilmente los verbos que son similares entre sí.	1	2	3	4	5
Uso los ejercicios en internet que corrigen automáticamente los errores.	1	2	3	4	5
Durante la lección escribo las notas gramaticales en un cuaderno especial para la gramática.	1	2	3	4	5
Intento encontrar oportunidades para practicar la gramática.	1	2	3	4	5
Por cada éxito en el examen gramatical, me premio en alguna manera.	1	2	3	4	5
En cuanto puedo, trato de utilizar las formas gramaticales aprendidas en las conversaciones.	1	2	3	4	5
Solo/a trato de encontrar la respuesta cierta cuestión gramatical.	1	2	3	4	5

## II. LAS ESTRATEGIAS DE MEMORIZACIÓN DE LA GRAMÁTICA

Memorizo más fácilmente las formas que me gustan.	1	2	3	4	5
Aprendo de memoria las desinencias y las formas verbales irregulares.	1	2	3	4	5
Aprendo mejor en absoluto silencio.	1	2	3	4	5
Escribo en una hoja todos los verbos irregulares.	1	2	3	4	5
Recuerdo más fácilmente las formas si recuerdo la situación o la frase en la que la oí.	1	2	3	4	5
Traduzco la forma gramatical en la lengua materna para entender su significado.	1	2	3	4	5
Trato de memorizar las desinencias gramaticales y las formas irregulares.	1	2	3	4	5
Cuando estudio los verbos irregulares, intento memorizar primero un grupo de verbos, y luego paso al nuevo grupo.	1	2	3	4	5
Memorizo más fácilmente la forma gramatical si se dónde se encuentra en el material de trabajo.	1	2	3	4	5
Uso la lengua materna cuando compongo una oración.	1	2	3	4	5
Trato de memorizar la regla de formulación de la oración.	1	2	3	4	5
Memorizo los verbos agrupándolos en grupos.	1	2	3	4	5
Repito las formas gramaticales muchas veces hasta memorizarlas.	1	2	3	4	5
Mientras hago ejercicios de gramática, me gusta que la televisión sea encendida o que suene música suave.	1	2	3	4	5

## III. LAS ESTRATEGIAS SOCIALES DEL APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA

Siempre estudio solo/a la gramática.	1	2	3	4	5
Practico la gramática con los amigos para lograr resultados mejores.	1	2	3	4	5
Pido ayuda a los amigos que concluyen lógicamente.	1	2	3	4	5
Pido ayuda a los amigos que tienen hábitos de estudiarsimilares a los míos.	1	2	3	4	5
Practico regularmente la gramática con los amigos.	1	2	3	4	5
Discuto con los amigos sobre cómo resolver la tarea de gramática.	1	2	3	4	5
Cuando no entiendo la gramática, pido ayuda a mis amigos.	1	2	3	4	5

## IV. LAS ESTRATEGIAS VISUALES DEL APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA

Destaco en el cuaderno las partes importantes de la gramática.	1	2	3	4	5
Escribo nueva forma gramatical para memorizarla más fácilmente.	1	2	3	4	5
Subrayo con el marcador las formas gramaticales para memorizarlas.	1	2	3	4	5
Utilizo marcadores de colores diferentes para destacar las formas que no conozco.	1	2	3	4	5
Visito regularmente sitios en el internet con explicaciones gramaticales.	1	2	3	4	5
Subrayo en el manual las formas gramaticales en ciertos tiempos verbales.	1	2	3	4	5

## V. LAS ESTRATEGIAS DE EXAMINACIÓN INDEPENDIENTE DE LA GRAMÁTICA

Memorizo más rápidamente la forma gramatical si me asocia a algo.	1	2	3	4	5
Resuelvo los ejercicios gramaticales de oído.	1	2	3	4	5
Intento deducir lógicamente cuál es la forma correcta y cuál la incorrecta.	1	2	3	4	5
Siempre aprendo la gramática apoyándome en la lógica.	1	2	3	4	5
Trato de adivinar el significado de la nueva forma gramatical apoyándome en el contexto.	1	2	3	4	5

**Marcad en qué medida consideráis las siguientes categorías gramaticales fáciles o difíciles.**

Los casos	1	2	3	4	5
Las formas verbales (tiempo verbal)	1	2	3	4	5
El aspecto verbal (ej. dati – davati)	1	2	3	4	5
El significado de las palabras	1	2	3	4	5
El orden de las palabras	1	2	3	4	5

La escritura de las voces del abecedario croata (č, ć, š, ž, dž, đ...)	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Leer las voces croatas	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Pronunciación en general (voces, palabras...)	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<i>Otro (escriba)</i>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>